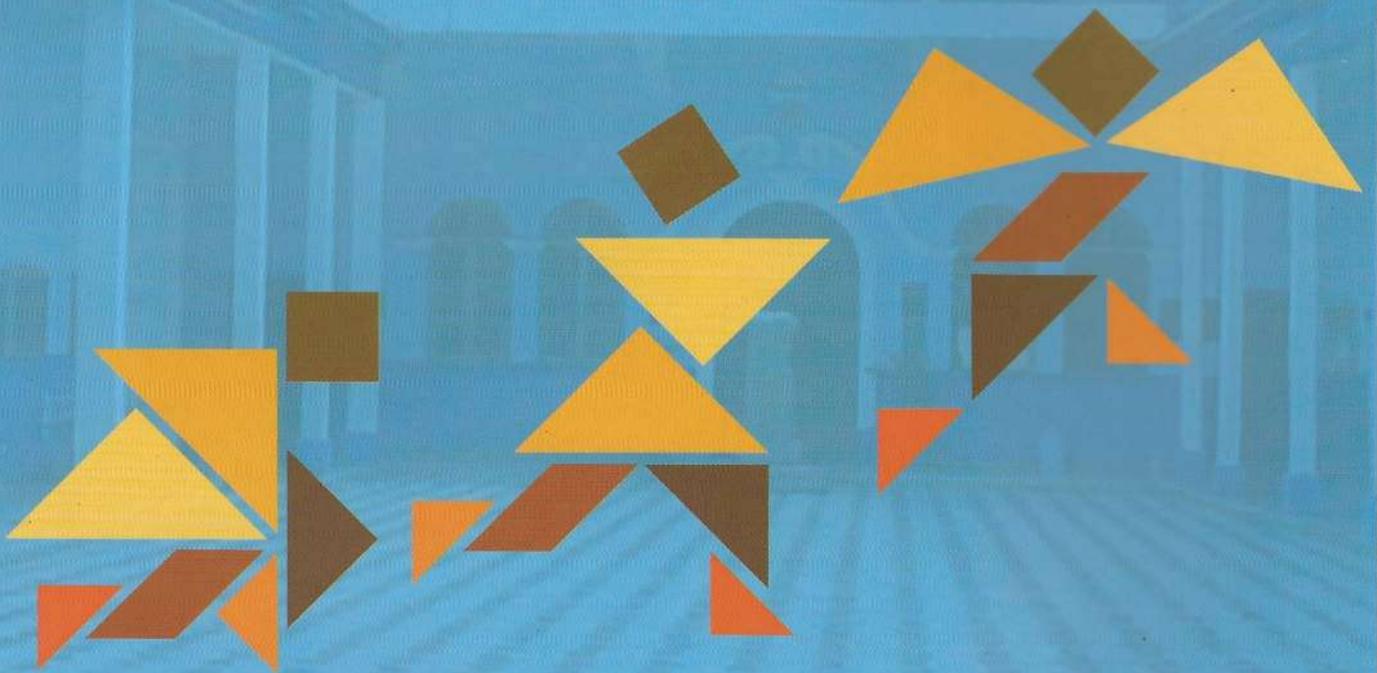


# EDUCACIÓN Y CULTURA



PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE MARZO DE 2015

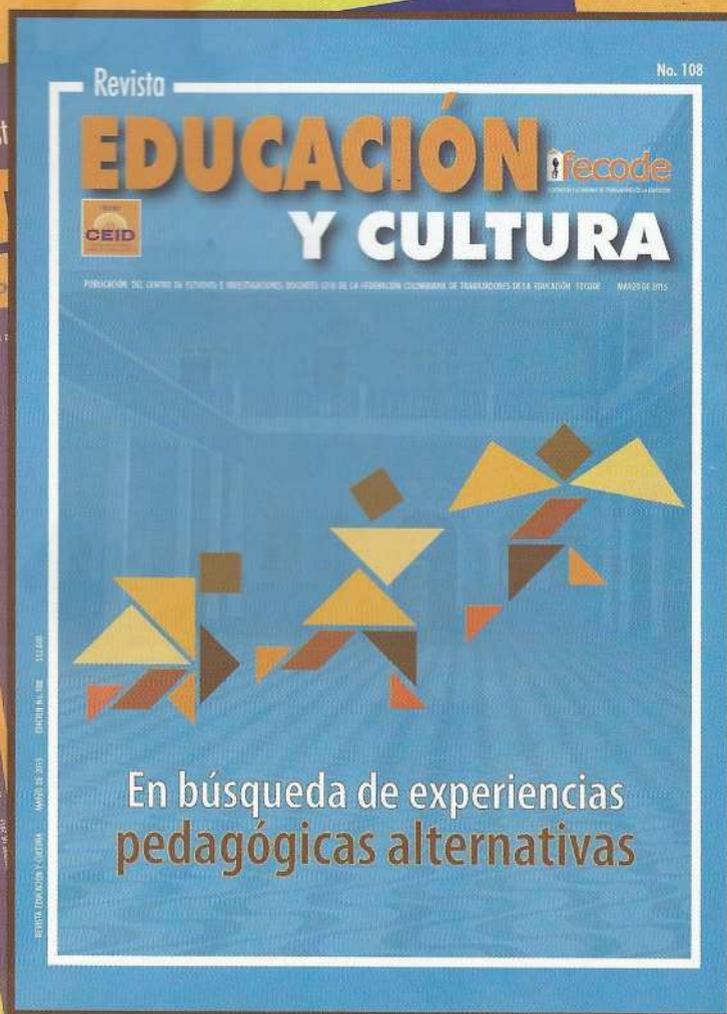


## En búsqueda de experiencias pedagógicas alternativas

# COLECCIÓN

## Revista Educación y Cultura

32 años construyendo el movimiento pedagógico



# 50 revistas

de ediciones anteriores  
hasta la edición Número 85.

por tan solo \$150.000

Precio especial para suscriptores activos \$120.000

CEID - FECODE

Calle 35 No. 14 - 55 Bogotá

Teléfono: (1) 2453925 - Movil: 3155299515

revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

# Suscríbese a la Revista **Innovación y Ciencia**

La Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia, ACAC, entidad privada sin ánimo de lucro, que desde hace más de 41 años trabaja por la ciencia, la tecnología, la sociedad y la innovación en Colombia, publica trimestralmente su revista *Innovación y Ciencia*, cuyo objetivo primordial es informar en un lenguaje sencillo los últimos adelantos realizados por importantes científicos e investigadores del país y del mundo.

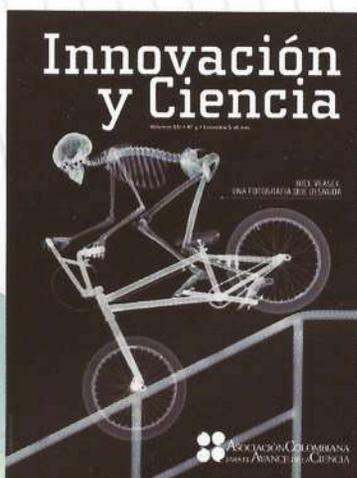
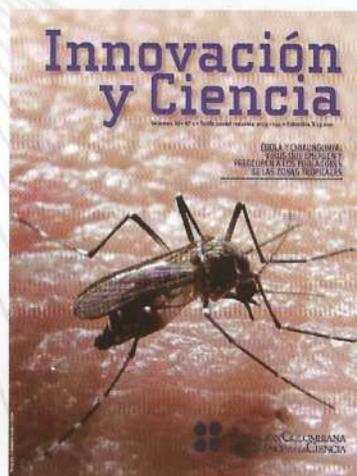
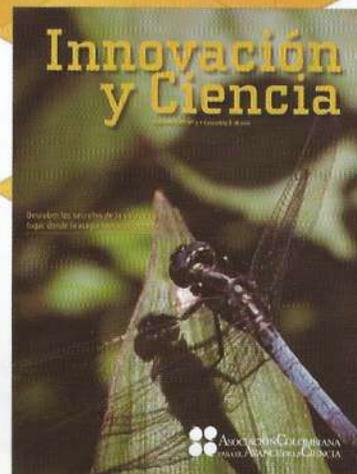
Esta publicación, que circula desde 1992, está dirigida a empresarios, profesionales, científicos, docentes, estudiantes, y en general a todos los lectores no especializados que buscan una ilustración seria, amena y accesible sobre estos temas.

## PRECIOS

- Valor de la suscripción por un año, fuera de Bogotá \$80.000, incluye costo de envío.
- Valor de la suscripción por un año, para Bogotá \$74.000, incluye costo de envío.
- Consignación en: **BANCO DE OCCIDENTE CUENTA DE AHORROS N° 26880746 – 8**, (formato recaudo en línea) a nombre de la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia, solicitamos enviar copia de la consignación con el sello del banco legible al correo electrónico: [innovacionciencia@acac.org.co](mailto:innovacionciencia@acac.org.co)
- Usted puede cancelar también con tarjeta débito o crédito.

## INFORMES

Teléfonos: (1) 2226226 - (1) 3155900 Ext. 106  
E-mail: [innovacionciencia@acac.org.co](mailto:innovacionciencia@acac.org.co)  
[www.acac.org.co](http://www.acac.org.co)



PUBLICACIÓN DE LA



ASOCIACIÓN COLOMBIANA  
PARA EL AVANCE DE LA CIENCIA



**Revista Educación y Cultura**  
Marzo - Abril de 2015 No. 108

Publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores FECODE



Cra. 13A No. 34-54 PBX: 3381711  
Bogotá, D.C., Colombia  
www.fecode.edu.co



Impresión

Prensa Moderna (Cali-Colombia)

Revista Educación y Cultura  
Distribución y suscripciones  
Calle 35 no. 14-55  
Teléfonos 2453925 Ext. 104  
Línea gratuita: 01-8000-12-2228  
Celular: 315 529 9515  
Telefax: 232 7418  
Bogotá, D.C., Colombia

www.fecode.edu.co

Correo electrónico

revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

La revista Educación y Cultura representa un medio de información con las directrices que la Federación Colombiana de Educadores señala respecto de las políticas públicas en educación y promueve la publicación de temas pedagógicos y culturales.

Como publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID se propone continuar la labor desarrollada durante más de cinco lustros cuando salió a la luz pública, en el mes de julio de 1984, después del XII Congreso de FECODE (Bucaramanga, Colombia).

Educación y Cultura está comprometida con la divulgación de las experiencias del magisterio colombiano, sus proyectos pedagógicos e investigativos, las situaciones a las que está enfrentada la escuela, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general.

El Comité Editorial se reserva el derecho de decidir acerca de la publicación de los artículos recibidos. El Consejo no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales. Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de FECODE. Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y la autoría.

## Comité Ejecutivo



**Presidente**  
Luis Alberto Grubert Ibarra  
Director Revista Educación y Cultura



**Secretario de Seguridad Social y Pensional**  
Ricardo Avendaño Pedrozo



**Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos**  
Nelson Javier Alarcón Suárez



**Primer Vicepresidente**  
Luis Eduardo Varela Rebellón



**Secretario de Relaciones Internacionales**  
Francisco Alfonso Torres Montealegre



**Secretario de Organización y Educación Sindical**  
Pedro Luis Arango Sánchez



**Segundo Vicepresidente**  
Tarsilio Mora Godoy



**Secretario de Prensa**  
Jairo Arenas Acevedo  
Miembro Comité Editorial



**Secretario de Cultura, Recreación y Deportes**  
Luis Alfonso Chala Lugo



**Secretario General**  
Rafael David Cuello Ramírez  
Miembro Comité Editorial



**Secretario de Género, Inclusión e Igualdad**  
Luis Alberto Mendoza Perinián



**Tesorero**  
Libardo Enrique Ballesteros Hernández



**Secretario de Asuntos Educativos**  
Carlos Enrique Rivas Segura  
Miembro Comité Editorial



**Secretario de Relaciones Intergremiales y Cooperativos**  
Over Dorado Cardona



**Fiscal**  
William Velandia Puerto

## Comité Científico



**Larry Kuehn**  
Director del Instituto de Investigación y Tecnología de la Federación de Profesores de Columbia Británica



**Silvio Sánchez Gamboa**  
Magister en Educación. U. de Brasilia. Doctor en Filosofía e Historia de la Educación. U. de Campinas, Brasil.



**Juan Arancibia Córdoba**  
Dr. en Economía. Profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México -UNAM



**Armando Zambrano**  
Dr. en Educación. Director Programa de Maestría Universidad Santiago de Cali



**Luis Huerta-Charles**  
Profesor de la Universidad Estatal de New Mexico Texas - Estados Unidos



**Marco Raúl Mejía**  
Doctorado Programa Interdisciplinar Investigación en Educación. Miembro Planeta Paz. Asesor Programa Ondas, Colcincias.



**Libia Stella Niño Z.**  
Dr. En Educación  
Profesora Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.



**Julio César Carrión Castro**  
Licenciado en Ciencias Sociales y Profesor Universidad del Tolima. Magister en Estudios políticos, Universidad Javeriana. Bogotá



**Diana María López Cardona**  
Filósofa Universidad Nacional. Bogotá Colombia. Estudiante de Doctorado en Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. Asesora Pedagógica - CTERA - Argentina.

## Comité Editorial



**Alfonso Tamayo Valencia**  
Editor  
CEID



**Marcela Palomino A.**  
CEID



**Sandra Mazo**  
Corrección de estilo



**John Ávila B.**  
Director  
CEID



**Luis Fernando Escobar**  
CEID



**Hernán Mauricio Suárez Acosta**  
Diseño, diagramación e ilustraciones



**José Hidalgo Restrepo**  
CEID



**Vanessa Parra Rojas**  
Secretaria Revista

- 4 CARTA DEL DIRECTOR**
- 5 EDITORIAL**
- 6 AGENDA**
- TEMA CENTRAL**
- 8** En búsqueda de Experiencias Pedagógicas Alternativas  
*Carlos E. Rivas S., John Ávila B., Marcela Palomino A.,  
José Hidalgo Restrepo y Henry Sánchez Heredia*
- 12** Derechos Humanos y Diversidad Cultural:  
Una experiencia de aula en grado octavo Colegio El Tesoro de la Cumbre  
*Viviana Manrique Suárez*
- 16** Hacia la formación ciudadana:  
Una apuesta pedagógica desde el Ciclo Inicial Aulas Colombianas San Luis  
*Construcción colectiva docentes I. E. D. Aulas Colombianas San Luis*
- 20** Estudio hidrobiológico preliminar del Río Zabaleta como estrategia pedagógica  
*Donovan Godoy, Carolina Salamanca, Sigifredo Silva y Víctor Artunduaga*
- 26** Proyecto Social y Pedagógico de Necesidades Educativas  
Especiales para el Municipio de Pauna: "Yo me incluyo"  
*Alejandro Casas Herrera y Johanna Emilce Cortés Daza*
- 37** Cherán K'eri: una experiencia del ser p'urhepecha  
a través de la defensa de los bosques y la identidad  
*Rocío del Pilar Moreno Badajoz*
- 43** Matemáticas en diferentes contextos con diferentes herramientas  
Geomarte y las prácticas argumentativas en básica primaria  
*Esperanza Amaya Buitrago y Adriana Vega Paredes*
- 52** Una experiencia educativa de la Institución Departamental Méndez Rozo,  
zona rural del Municipio de Sesquilé Cundinamarca  
*Olga Lucía Alarcón Quintero*
- 55** Educación Popular y Comunicación Comunitaria en Anillaco:  
Radio Comunitaria FM La Bocona  
*FM La Bocona, Radio Comunitaria, Anillaco, Provincia de La Rioja, Argentina*
- INTERNACIONAL**
- 57** La experiencia del Movimiento Pedagógico  
Latinoamericano desde la organización de los trabajadores  
*Rogelio de Leonardi*
- REFLEXIONES PEDAGÓGICAS**
- 60** Más allá de la pizarra  
*Sara Echeverri Rodríguez*
- INVESTIGACIÓN**
- 63** Centros y rincones de interés: Estrategia para desarrollar la habilidad oral en  
inglés en estudiantes dependientes, intermedios e independientes de campo  
*Magda Roza*
- POLÍTICA EDUCATIVA**
- 71** Lo público: una construcción de poderes en  
conflicto con formas propias en lo educativo  
*Marco Raúl Mejía*
- CULTURA**
- 75** A propósito de la muerte de Robin Williams:  
La vida da más vueltas de las que uno quiere  
*Edgar Torres Cárdenas*
- 77 HUMOR**
- 78 QUÉ LEER**

## 4 CARTA DEL DIRECTOR

Desde el propósito de seguir impulsando la construcción del Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo (PEPA), nos pareció prudente invitar a educadores de los diferentes niveles del sistema, y que se movilizan en la búsqueda de opciones alternativas a la educación que todavía hoy prevalece en las aulas escolares, para que nos participaran de las ideas que mueven sus experiencias, centradas de alguna manera, en la búsqueda de otras formas de hacer escuela y ser maestros, más en consonancia con los requerimientos de estos tiempos.

En cierto sentido y como lo destacara David Carr, esta pretensión tiene que ver con la exigencia por el reconocimiento del ser educador como una profesión, en razón de lo cual no puede reclamársele una conformidad, sin más, con las exigencias rutinarias del trabajo u obediencia a las limitaciones impuestas de forma externa, por rectores o directores -afortunadamente no todos-, que se asumen cada vez más como gerentes de una escuela pensada como empresa y que ven por ello al maestro, apenas, como el operador o ejecutor de un oficio.

Parece como si los administradores de esas "nuevas empresas educativas" en que se pretende transformar a las escuelas, ignorasen -como dice Carr- que el maestro, al igual que sucede con los médicos y los abogados, debe proceder con un alto grado de iniciativa personal y autonomía en su ejercicio profesional y que es, en este sentido, que se reclama la profesionalidad del educador, no como una discriminación odiosa y elitista respecto de otras ocupaciones. Ese reclamo de profesionalidad en sus actuaciones señala y obedece a que los juicios y decisiones que les competen, se encuentran implicados en complejidades de tipo teórico que no pueden resolverse técnica o prácticamente a la manera de toda o casi toda la actividad de un oficio; y, es la razón por la cual su formación resulta tan exigente en países que, no obstante se nos colocan como ejemplos de "buena educación", no se tienen en cuenta como referentes a la hora de las decisiones políticas y económicas que serían consecuentes.

Sin embargo, siguiendo en la línea de desatender lo que su formación profesional le manda a los educadores, se le está dando carta libre a los rectores para imponerle a los maestros, el perseguir objetivos que riñen con la formación adquirida en las facultades de educación, como es, p.ej., que se deba sumir a los niños y las niñas desde los tres años de edad, en el aprendizaje de la lectura y la escritura, contradiciendo recomendaciones de los pedagogos más connotados que reconocen, en esas edades, otras prioridades para propiciar en ellos un adecuado desarrollo cognitivo y afectivo.

Para hacer claridades, queremos precisar que nuestra reclamación por el preescolar de tres años no está fundada en una expectativa tendiente a hacer más pronta la formación de nuestros niños para la vida laboral, sino en un planteamiento de realismo sociológico, que reconoce, en primer lugar, la precariedad de las condiciones existentes para que la inmensa mayoría de nuestros niños, puedan recibir en sus hogares las atenciones requeridas para asegurarles un buen desarrollo emocional y cognitivo; y, en segunda instancia, tiene muy presente que las precariedades materiales y, particularmente alimentarias de esta población, se constituyen en generadores de

desventajas que se profundizan en el tiempo y contribuyen a anidar complejas problemáticas sociales que tienen su origen en el tipo de subjetividades constituidas.

Es desde esa convicción que nos asiste, de la profesionalidad de los educadores con una buena base de formación pedagógica, que queremos rescatar, para su socialización con otros maestros, la concreción lograda de sus prácticas como experiencias pedagógicas que enseñan un saber consolidado, que enriquece el acervo de conocimiento pedagógico existente, señalando caminos optativos para resolver problemas de la formación que trascienden a la enseñanza misma de las disciplinas. Esa fue una enseñanza de la Expedición Pedagógica que no cesamos de destacar.

Ahora bien, considerando que la salud, la justicia y la educación son derechos universales, y que la ausencia de estos genera que toda vida humana pueda empobrecerse o reducirse seriamente; se quiere hacer hincapié en que estos son conceptos inherentemente normativos que implican prácticas morales, que en el caso de la enseñanza, obligan al tratamiento de las necesidades y los intereses de los alumnos, prestando una atención primordial a sus derechos; por tanto, resulta indiscutible que los maestros, así como los médicos o los juristas, requerimos que se nos permita poner en juego la formación recibida o alcanzada para responder positivamente a esas demandas.

Tal complejidad radica en que la enseñanza ha dejado de ser una función de mediación entre el libro de texto y el alumno, y ahora, enfrenta el reto del necesario reconocimiento práctico, en el mundo de la vida propio y de los educandos, de los problemas antes parcial y hasta distorsionadamente referidos en el libro de texto. Es allí, donde las destrezas pedagógicas se desdoblaron como atributos pre-teóricos del trato interpersonal humano, antes que como productos o resultados de una formación técnica o de una investigación científica.

Los artículos seleccionados para este número no necesariamente pueden nombrarse como expresiones del Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo (PEPA), en correspondencia plena con lo que imaginamos y tratamos de construir; pero en estos textos se pone de presente una búsqueda de maestras y maestros que, reconociendo diferentes situaciones problemáticas en las propias subjetividades de los educandos, en las complejidades del entorno institucional o en su propia subjetividad, buscan conciliar sus prácticas con las demandas que reconocen en dichos ámbitos. Esos, por supuesto, son caminos que deben ser recorridos para la construcción del PEPA.



**Luis Alberto Grubert Ibarra**  
Presidente de FECODE

## Construyendo Experiencias Pedagógicas Alternativas

La construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo –PEPA– es una política de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación –FECODE– aprobada en la XIX Asamblea Federal realizada en Paipa, Boyacá, en 2013; cuyo propósito es fortalecer y potenciar al Movimiento Pedagógico Colombiano en la lucha política, pedagógica, social y sindical por la defensa de la educación pública, la educación como derecho fundamental y la dignificación de la profesión docente. Es una propuesta alternativa de resistencia contra las políticas técnico instrumentales del racionalismo económico del Estado neoliberal que privatizan y mercantilizan la educación pública; en tal sentido, el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo sitúa a la educación como práctica social y cultural en la lucha contra las desigualdades sociales, la guerra, la pobreza, la explotación y la dominación; por lo tanto, su horizonte es el desarrollo de la educación para la democracia, la paz, la igualdad y la justicia social.

Desde lo alternativo, el Centro de Estudios e Investigación Docente –CEID–Fecode–, los CEID departamentales, los docentes, los intelectuales y los movimientos sociales que trabajan en la búsqueda de otras opciones educativas diferentes a la dominante con aportes a las reflexiones y prácticas educativas en la escuela, las comunidades, la academia e investigaciones, han venido incursionando en el campo de las pedagogías críticas, a fin de desenmascarar en el sistema educativo los intereses y dispositivos, cada vez más sutiles, del bloque hegemónico y de esta manera revitalizar la participación con conciencia de clase en las dinámicas de una educación para la emancipación de los pueblos. La educación y la pedagogía no son neutrales, son prácticas sociales cargadas de intencionalidades políticas, por cuanto están mediadas por el poder; por tanto, la escuela cumple la función de producción, legitimación y reproducción del capital humano y de las relaciones sociales individualistas del capitalismo, pero también, en el interior de ésta se desarrollan procesos pedagógicos de resistencia que van desde propuestas reformistas, meramente significativas, hasta las alternativas claramente diferenciadas que se nutren del pensamiento teórico crítico.

En este proceso de construcción de lo alternativo es necesario tener en cuenta que en las instituciones escolares hay experiencias significativas en el ámbito de las innovaciones educativas, sin transgredir los límites de los lineamientos del MEN, pero las motiva, entre otros, el interés responsable y comprometido de los docentes por mejorar y ofrecerles a los estudiantes una buena educación; esta actitud del profesorado es la oportunidad para establecer puentes de comunicación en la perspectiva de ampliar y profundizar los caminos de transformación pedagógica y democratización de la escuela pública. Es necesario el liderazgo colectivo y democrático, con claridad y firmeza del ideario de Fecode y del Movimiento Pedagógico colombiano y latinoamericano que el magisterio ha venido cincelandando como su obra de arte; sin fundamentalismo, situa-

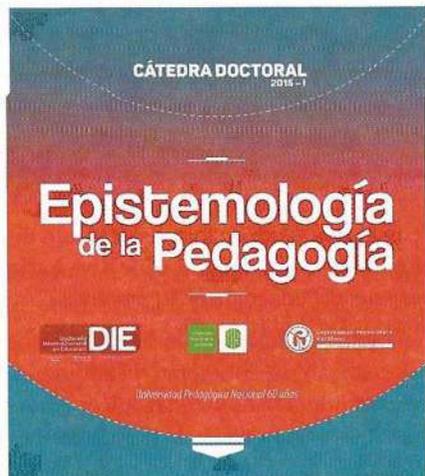
do en los contextos sociales, con mentalidad abierta, accesible al diálogo, a la deliberación, para promover y garantizar la participación de los maestros en la siembra de la semilla, en el nacimiento, desarrollo, consolidación y proyección del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo en cada docente e institución educativa, con el propósito de fortalecer la movilización política y pedagógica de la comunidad educativa hacia los terrenos de las Experiencias Pedagógicas Alternativas.

De este modo, la escuela y la comunidad son los territorios prioritarios en donde se realizan, se concretan y “adquieren sentido y vida” los Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos, mediante la implementación de las Experiencias Pedagógicas Alternativas, porque éstos no existen in situ si no tienen presencia en la escuela o en la comunidad. Las ideas se transforman en fuerza de poder cuando tienen posicionamiento territorial, lo cual implica la existencia de sujetos que las convierten en prácticas sociales situadas históricamente y generalizadas. Debido a la territorialidad que involucra un complejo de vidas y de historias, hay muchos y diversos Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos. No hay un pensamiento único, ni hay fórmulas para hacerlos. Por estas razones, el CEID–Fecode y la Revista Educación y Cultura han asumido la tarea de intensificar el diálogo con los maestros, las maestras, los académicos, y los movimientos sociales con el propósito de identificar, sistematizar, socializar, promover, consolidar, y potenciar en las escuelas y en las comunidades las Experiencias Pedagógicas Alternativas, en el marco de la transformación de la institución educativa, la educación y la sociedad. En este proceso no se parte de cero, hay que reconocer el legado histórico, las experiencias educativas existentes y aprender de éstas.

Desde este editorial convocamos a los maestros y las maestras de Colombia a acrecentar y fortalecer la lucha política, pedagógica y social por una educación emancipadora, generando rupturas liberadoras en las prácticas educativas escolares; en la construcción del Proyecto Educativo Institucional; en el sentido de los currículos; en la organización de la vida escolar; en la correspondencia de la escuela con la comunidad, la ciudad y el campo; en la relación educación–sociedad–cultura–economía–Estado. Los invitamos a conformar los Círculos Pedagógicos para el trabajo colectivo y solidario en la formación, organización, movilización y transformación de la educación desde la escuela, mediante la implementación de los currículos y del gobierno escolar democráticos que tengan en cuenta el carácter intelectual de la pedagogía y su relación con las prácticas pedagógicas del docente, la participación democrática y real de la comunidad educativa en las decisiones de la vida escolar en relaciones de diálogo, complementariedad y solidaridad como sujetos sociales y en la defensa de la educación pública; esto es lo alternativo ante la perversidad del gobierno y los empresarios al asignarle a los padres de familia la función de control y fiscalización a los docentes.

**Bogotá, D.C. Colombia**

**Cátedra Doctoral Epistemología de la Pedagogía. Primer Semestre 2015**



El Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad del Valle y la Universidad Pedagógica Nacional, realiza para sus comunidades académicas la Cátedra Doctoral: Epistemología de la Pedagogía, espacio que aborda como reflexión fundamental para la formación doctoral, una serie de lecciones orientadas a pensar y problematizar la actualidad de la pedagogía y sus nexos con la epistemología. Se trata de un espacio que dota de especificidad, impronta y carácter al Doctorado en Educación, con preguntas del tipo ¿Está la pedagogía en capacidad de interrogar a las ciencias y al conocimiento? ¿Qué pensamientos pedagógicos podemos afirmar como trabajo desde la Universidad Pública?



*El compañero Néstor Alejos Dimate, falleció el pasado 7 de Marzo de 2015. Néstor, fue Presidente del Sindicato de Educadores de Guaviare, y Presidente de la CUT del mismo Departamento. Dirigente social y político, integrante de la Junta Nacional de FECODE, defensor de la educación pública como derecho fundamental, amante y luchador por la democracia. La foto fue tomada el 13 de Enero de 2015, en el marco de las elecciones de la Dirección Sindical, en Asamblea Departamental; esta, fue su última actuación sindical, donde le dio un mensaje de unidad al gremio.*

*Paz en su tumba, y nuestro abrazo para su familia y en particular para su esposa, la compañera Rubiela.*  
Carlos Enrique Rivas Segura  
Ejecutivo FECODE

**Manizales, Colombia**

**Plan de Acción Centro de Estudios e Investigaciones Docentes -CEID- EDUCAL 2015**



El CEID EDUCAL, presenta su Plan de Acción para el año 2015, desde el cual se establecen las siguientes acciones a realizar, a partir de tres ejes temáticos:

**1. Organización:**

- Formación permanente del equipo CEID:
- Conformación de los Comités Pedagógicos Municipales.
- Realizar las Asambleas Pedagógicas Municipales y Zonales en Manizales.
- Ejecutar el Congreso Departamental Pedagógico.
- Participar del Congreso Nacional Pedagógico.
- Impulsar los Foros Educativos Municipales y Departamentales.
- El Encuentro CEID Eje Cafetero.

**2. Educación:**

- Formación docente (Movimiento Pedagógico, tesis del CEID y Movimiento Pedagógico, políticas educativas y temas de actualidad).
- El Encuentro Departamental de Secretarios de Asuntos Pedagógicos.
- Fortalecer alianzas y realizar encuentros (centros de investigación, formación, desarrollo económico, político y cultural de la región).
- Generar procesos y estrategias de formación (jueves pedagógicos, seminarios, talleres, conversatorios).
- Articular la agenda del Comité de Formación y Capacitación Municipal con la agenda de formación planteada en los términos del CEID.

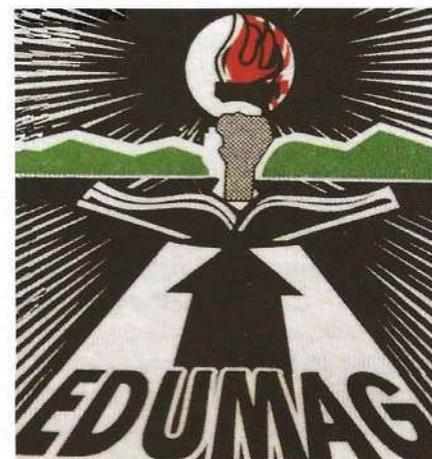
- Conocer el estado del arte de la educación pública en Caldas (diagnóstico del sistema educativo, realidad de la escuela, condiciones laborales y de profesionalización docentes), líneas y categorías de investigación FECODE.

**3. Comunicación:**

- Diseñar, diagramar y publicar la Revista "Correos pedagógicos".
- Diseñar un blog del CEID, haciendo seguimiento al impacto de este entre el magisterio.
- Incluir el logo del CEID en el diseño de la página web de EDUCAL.
- Envió de circulares y/o documentos a las subdirectivas para consolidar bases de datos de secretarios de asuntos pedagógicos, temáticas de los foros municipales; además, construir un estado del arte y una línea base de experiencias pedagógicas alternativas.
- Habilitar un casillero con el logo del CEID, para facilitar la correspondencia en físico por parte de los docentes.
- Sistematizar y publicar experiencias, memorias Presentar propuesta para el Programa Aula Abierta.

**Santa Marta, Colombia.**

**Plan de Acción Centro de Estudios e Investigaciones Docentes -CEID- EDUMAG. 2015**



El CEID EDUMAG, presenta su Plan de Acción para el año 2015, con base en los siguientes ejes temáticos: formación, organización y movilización; investigación educativa y pedagógica; comunicación y proyección; presupuesto y financiación. Lo anterior, definiendo el siguiente cronograma de actividades:

- **21 de marzo:** Seminario Interno del CEID-EDUMAG.
- **Abril, junio, septiembre y noviembre:** Seminarios departamentales Zonales: 4 al año por zonal.  
Zonal Municipios del Norte del Magdalena (Algarrobo, Fundación, Aracataca, El Retén, Zona Bananera, Ciénaga y Pueblo Viejo).

Zonal Municipios del Centro del Magdalena (Ariguaní, Sabanas de San Ángel, Nueva Granada, Plato, Tenerife y Chivolo).

Zonal Municipios de la Zona del Río Magdalena (Sitio Nuevo, El Piñón, Remolino, Salamina, Pivijay, Cerro de San Antonio, Pedraza, Concordia, Zapayan).

Zonal Municipios del Sur del Magdalena (El Banco, Guamal, San Zenón, San Sebastián, Santa Ana, Pijiño del Carmen y Santa Bárbara de Pinto).

- **Marzo a junio:** Realización de asambleas pedagógicas municipales.
- **Abril:** Asamblea Pedagógica Distrital.
- **Julio:** Asamblea pedagógica departamental.
- **23 de mayo a 19 de septiembre:** Encuentros con las Escuelas Normales Superiores.
- **A partir de 1 de abril:** Tertulias "PALABRA DE MAESTRO"; reuniones de maestros una vez al mes, para debatir temas de la educación y los educadores.
- **Marzo a junio:** Creación del mapa educativo de las instituciones públicas del Distrito de Santa Marta, Municipio Certificado de Ciénaga y demás municipios del Magdalena.
- **27 de marzo:** Seminario pedagógico departamental: Pedagogías críticas.
- **24 de abril:** Encuentro distrital de personeiros y consejeros estudiantiles.
- **20 de mayo:** Encuentro distrital y departamental de docentes del 1278.
- **23 de abril:** Simposio literario estudiantil (Día del Idioma).
- **25 de julio:** Tertulia: El placer del texto y el oficio de escribir.
- **31 de julio:** Encuentro de docentes de literatura.
- **14 de agosto:** Seminario Departamental: Procesos escriturales y producción textual.
- **Junio, agosto, octubre:** Concurso departamental de ensayo.
- **Febrero a octubre:** Juegos recreativos del magisterio

### El Plan Nacional de Desarrollo privatizará la educación



Jairo Arenas – Secretario de Prensa

El –PND– de Santos para los próximos 4 años, presenta graves problemas, entre ellos: déficit por la caída de los precios del petróleo; cuya semejante falencia administrativa pretende que la asuman los colombianos y no las empresas.



Además, para que el presupuesto del Plan Nacional de Desarrollo se concretara, el Gobierno recortó los ingresos de la educación básica, media y superior; perjudicando con ello, al sector más importante para el postconflicto y el desarrollo del país.

Por su parte, el presidente Santos ha dicho a diestra y siniestra, que la educación es el camino del cambio. La puso como uno de los ejes de su Plan, pero esto solo se encuentra planteado en el papel. Es así como genera gran inquietud su contradicción, pues mientras dice eso, por otra parte se evidencia que este plan se convirtió en el enemigo de la educación básica, media y superior.

En lo que respecta a este asunto, el Senador Antonio Navarro Wolff es uno de sus más firmes opositores. Él y su bancada tienen un proyecto para adicionar y 'podar' puntos de tan lesivo documento. Entre los elementos más nocivos, cabe hacer énfasis en los siguientes:

#### 1. Recorta la educación media

La tan mencionada jornada única aplicada de manera irregular, a la que se le apostaba para finales de 2018, que estuviera ejecutada en el 40% del país, bajó la cobertura al 30%.

#### 2. Recorte a la educación superior

"Los 25 millones de pesos de una de las becas en la Universidad de los Andes sirven para un cupo nuevo con profesores y todo en las Universidades Públicas. Por ello, es que estamos haciendo una propuesta concreta, que haya por lo menos 2 mil cupos nuevos por año para estudiantes de Licenciatura en Universidades Públicas, incluyendo el pago de la matrícula, el mantenimiento, entre otros".

#### 3. ICETEX, otra vez como un banco

Entre los 206 artículos del Plan Nacional de Desarrollo, aparece uno sin mucho ruido que sorprende, porque de tajo deroga una recién aprobada Ley que le quita la exención del pago de intereses a los beneficiarios del ICETEX. Con este articulado, los 350 mil deudores del ICETEX harían cola nuevamente para pagar intereses.

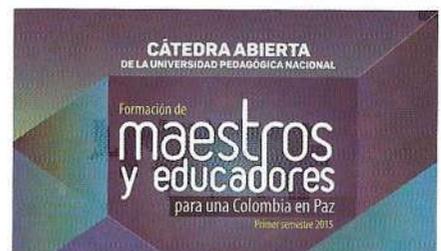
#### 4. Afecta a la educación inicial

"El sistema estructural se amplía hacia abajo y toma a los niños de 3, 4 y 5 años de edad, de manera que esta es una discusión que está, pero que debe quedar definida en la Ley, de tal manera que se materialice el preescolar de tres grados pero no con madres comunitarias, sino formalizada, profesionalizada y con gente de planta que forme a los niños en la primera infancia".

Lo más desconcertante es que la propuesta de educación de cero a cinco años, es decir, el preescolar de tres grados, exigido durante años por FECODE, ha sido transformada en un engendro, como lo es en esencia este Plan. En general, un documento hecho con retazos de propuestas que están dirigidas a privatizar la educación pública.

Bogotá, D.C. Colombia.

**Cátedra abierta de la Universidad Pedagógica Nacional "Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz". Primer Semestre 2015**



La Cátedra pone en consideración la problemática del derecho a la paz y promueve la discusión sobre el mismo. En esa medida, su horizonte de sentido es situar una pedagogía de la paz desde sus múltiples configuraciones, articuladas con la historia reciente, la memoria histórica, los derechos humanos, la violencia y las matrices ético-políticas que la estructuran.

En búsqueda de

# Experiencias Pedagógicas Alternativas



**Carlos Enrique Rivas Segura**  
Secretario de Asuntos Pedagógicos



**John Olimpo Ávila Buitrago**  
Director CEID Nacional



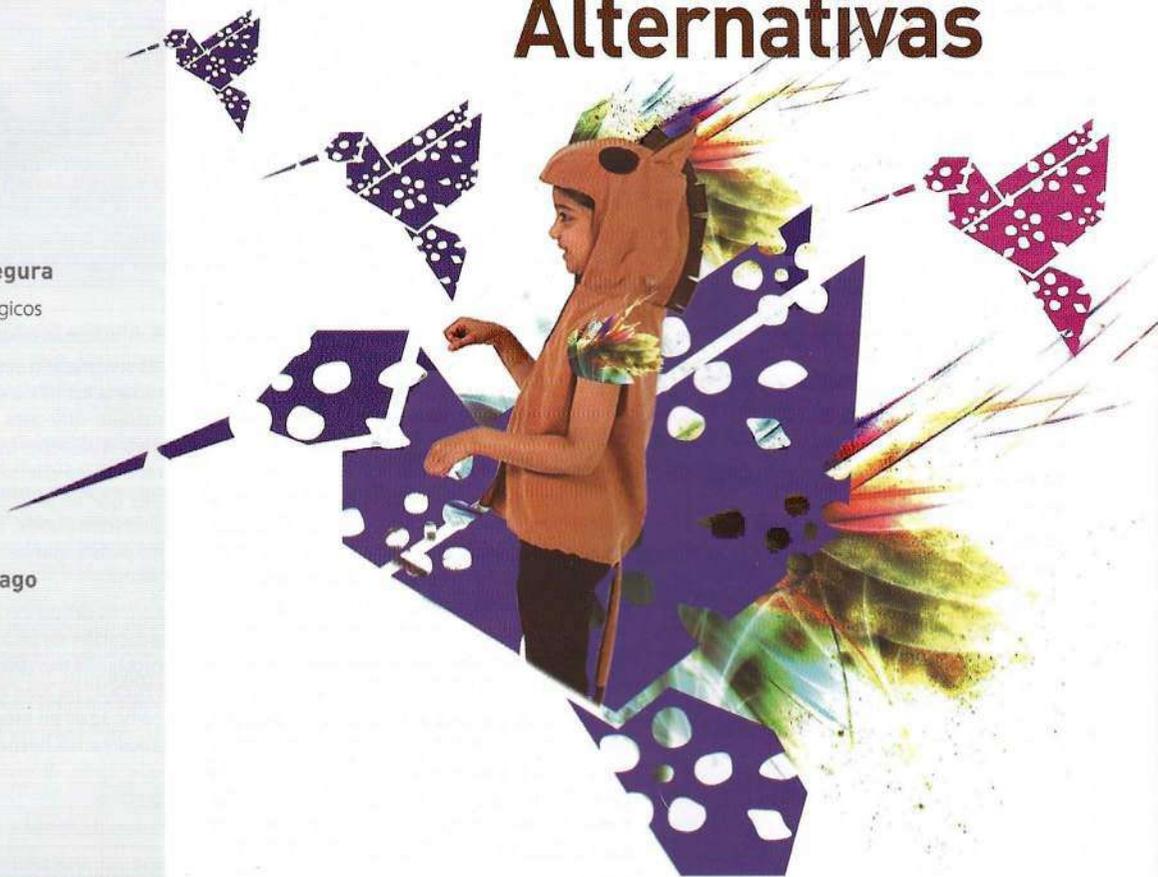
**Marcela Andrea Palomino Acevedo**  
Asesora CEID



**José Hidalgo Restrepo Bermeo**  
Coordinador PEPA



**Henry Sánchez Heredia**  
Asesor CEID



*“¿Será esta libertad, la libertad de elegir entre esas desdichas amenazadas, nuestra única libertad posible? El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y aceptar el futuro en lugar de imaginar: así practica el crimen, y así lo recomienda. Pero está visto que no hay desgracia sin gracia ni cara que no tenga su contracara, ni desaliento que no busque su aliento. Ni tampoco hay escuela que no encuentre su contraescuela.”*

*Eduardo Galeano. Patas arriba.  
La escuela del mundo al revés.*

## Resumen

Desde sus orígenes el Movimiento Pedagógico Colombiano ha generado espacios de reflexión y argumentación a partir de dos ejes fundamentales: la defensa de la educación pública y la dignificación de la profesión docente. Su aporte durante los últimos años ha fortalecido la discusión sobre la necesidad de generar una propuesta educativa que permita la forma-

ción digna e integral de los niños, niñas y jóvenes colombianos; en esa medida, desde 2007 ha impulsado la construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo -PEPA- y el desarrollo de las Experiencias Pedagógicas Alternativas, como vía a la transformación de las prácticas pedagógicas y de la escuela como espacio auténticamente democrático.

## Palabras clave

Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo –PEPA–, Experiencias Pedagógicas Alternativas, Movimiento Pedagógico.

**E**xperiencias pedagógicas existen muchas, casi tantas como individuos involucrados en los escenarios de la educación. Esa multitud de experiencias puede ser aglutinada o caracterizada según las perspectivas teóricas y prácticas que despliegan en sus procesos y actuaciones. Aunque las diferencias y múltiples posibilidades que caracterizan a distintas experiencias pedagógicas no proporcionan suficientes elementos para definir las a todas ellas como homogéneas, sí es posible observar y analizar unos ejes comunes, y unas perspectivas e intereses teóricos y prácticos que permiten agruparlas o caracterizarlas en una perspectiva de rasgos semejantes.

La posibilidad de agruparlas bajo esos elementos comunes, nos brinda la oportunidad de afirmar que es posible caracterizar y poner en práctica unas Experiencias Pedagógicas Alternativas y diferenciarlas de las que no lo son. El acento queda entonces puesto en lo que significa *alternativa*. Acento que se define por las intencionalidades que buscamos con el propósito de situar planteamientos y prácticas pedagógicas de lucha, resistencia e impugnación a las lógicas del capitalismo académico que se ha encargado de posicionar unas experiencias pedagógicas que ha llamado *significativas*.

Estamos en un terreno que involucra el conocimiento en un campo de disputa por los significados y su forma de materializarse en prácticas. Un campo que se ha hecho necesario por la constante insistencia de las políticas educativas neoliberales que buscan desplegar modelos y pautas para regular la acción, de modo tal, que ésta contribuya poderosamente al agenciamiento de sus propósitos y del destino que esperan imponer al conocimiento, a la educación, a la escuela, a la cultura, a las instituciones y al magisterio. Las “experiencias significativas” (adviértase que la expresión no utiliza la palabra *pedagógica*) han sido posicionadas

**“...Aunque las diferencias y múltiples posibilidades que caracterizan a distintas experiencias pedagógicas no proporcionan suficientes elementos para definir las a todas ellas como homogéneas, sí es posible observar y analizar unos ejes comunes, y unas perspectivas e intereses teóricos y prácticos que permiten agruparlas o caracterizarlas en una perspectiva de rasgos semejantes...”**

con la intención deliberada de incidir en instituciones, currículos y prácticas pedagógicas, que a la postre, sean útiles para el plan neoliberal que busca configurar los escenarios, los conocimientos y los sujetos según sus perspectivas. Desde la política educativa de corte neoliberal, la escuela es un objetivo central para ser configurado, de modo que sus prácticas formativas estén encauzadas a la fabricación de sujetos dóciles e hiperactivos funcionalmente al capitalismo. El dios mercado se impone sobre las escuelas para privilegiar la difusión de nociones y el empoderamiento de prácticas útiles a la modelación de una sociedad de consumo, constituida por trabajadores competentes, que al mismo tiempo, son ciudadanos consumidores, y que participan activamente en las lógicas del mercado actuando corporativamente como si fueran, cada uno de ellos, su propia empresa, y de esta manera, guiados por las ideologías individualistas del éxito y el emprendimiento, generan condiciones de consumismo para el aceleramiento del mercado.

Además, estas “*experiencias significativas*” por las características de su concepción y práctica, son potentes herramientas para acondicionar a la escuela, al currículo y al magisterio a las demandas económicas y cognitivas que el capitalismo les impone. Por esa razón, el magisterio cuando ingenuamente participa en la aplicación y divulgación de experiencias significativas en su afán por contribuir a mejorar las condiciones de aprendizaje y de vida de los estudiantes, colabora con la implementación de prácticas favorables a la política educa-

tiva neoliberal que son lesivas para la educación pública, en la medida que la adecuan para su privatización, generan su continuo deterioro y al tiempo que precarizan las condiciones académicas y laborales para el ejercicio digno de la profesión docente.

De modo muy general, es posible advertir que las experiencias significativas, auspiciadas por un craso empirismo, promueven prácticas pedagógicas que obedecen a los ideales individualistas y de competitividad del capitalismo actual, son afines a la idea de compaginar liderazgo y organización con el corporativismo que moldea las prácticas para que la escuela funcione como una empresa, implementan la educación por competencias y promocionan la incorporación de la preparación para la informalidad y la flexibilidad laboral, mediante la promoción de proyectos de formación para la empleabilidad y el emprendimiento.

Este tipo de prácticas produce varios efectos en el campo educativo: la corporativización de las instituciones educativas mediante propuestas de gestión que jerarquizan y burocratizan el ejercicio de la organización escolar y la asimilan en su funcionamiento a empresas, la reducción del currículo que se vuelca sobre las competencias como único referente para su desarrollo, la justificación arbitraria, según la cual la privatización de la educación garantiza calidad, la insistencia en que estas experiencias significativas pueden ser posibles sin necesidad de recursos financieros validando las políticas de reducción del gasto, la valoración de experiencias que

no necesitan de la pedagogía o de la democracia, la imposición de prácticas de masificación de la enseñanza que permiten el hacinamiento de estudiantes, la regulación indirecta de la profesión docente sobrecargando de actividades el ejercicio profesional y relativizando su salario, mediante esquemas de premios e incentivos otorgados por medio de acciones de individualización de las prácticas pedagógicas y la apología a la competitividad entre docentes, y la evaluación por resultados, todas estas acciones instauran prácticas segregadoras y profundizadoras de la desigualdad.

Estos efectos, que entre otros son los más visibles, actúan como tecnologías políticas de gestión que reestructuran la organización de la vida cotidiana en la escuela e imponen su condición de institución, los conocimientos que allí circulan y los modos de subjetividad que se encuentran en este espacio en la perspectiva de funcionar como “capital humano”, falacia que se difunde indiscriminadamente como valor fundamental de la “sociedad de la información”, modelo artificioso de sociedad creado para mercantilizar la producción y la circulación de conocimiento, paradigma que hegemonícamente se ha utilizado para consolidar la idea que la sociedad de mercado es la única concepción válida de desarrollo posible y deseable para todos los países y sociedades en el planeta.

Al mismo tiempo, esos efectos y el conjunto de rasgos que dan forma a ese paradigma de la información como mercancía, buscan ser materializados en la escuela mediante las “experiencias significativas”, valiéndose de muchas otras estrategias, planes, evaluaciones, normas, requisitos, programas y proyectos. Son muchas las fórmulas que utiliza la ideología neoliberal para diseminarse en el cuerpo y las entrañas de la escuela, para ello despliega acciones desde lo estructural del Estado hasta lo cotidiano de la vida escolar. Ese tipo de acciones, que están en marcha desde hace mucho tiempo, exigen una respuesta contundente y un proceso de lucha, impugnación y transformación.

En ese contexto, desde el campo de lo alternativo ideológico, cultural, pedagógico, social y político, se ha pro-

puso impulsar el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo –PEPA– como una búsqueda que reconstituye al Movimiento Pedagógico y lo potencia hacia una nueva praxis pedagógica que involucra elaboraciones sobre lo macro de la política educativa, pero también acciones de resistencia en la práctica cotidiana de la escuela y que son posibles, mediante la formulación y puesta en marcha de Experiencias Pedagógicas Alternativas –EPA–.

Las EPA no son la única acción dentro del PEPA, pero el trabajo en ellas es fundamental para transgredir la lógica dominante y propiciar en los entornos y escenarios directos de la escuela, procesos de resistencia que impidan al neoliberalismo diseminarse al interior de las escuelas, los currículos y las prácticas docentes. Precisamente, es su caracterización la que permite establecer diferencias sustanciales entre las “experiencias significativas” y las EPA; mientras las significativas reproducen las concepciones y prácticas definidas desde el neoliberalismo, las alternativas se proponen como diferenciación, resistencia e incluso antagonismo con el neoliberalismo. No se trata de hablar de alternatividad a secas, es designar lo alternativo como lo opuesto al neoliberalismo.

No existe una forma única para caracterizar una experiencia pedagógica como alternativa, existen múltiples posibilidades, en las cuales uno o varios de los siguientes aspectos, puede estar presente:

a) Sus fines están orientados en la búsqueda de posicionar y reivindicar el lugar de los sujetos de la educación, esto es, reconocer su condición socio histórica. Las políticas de corte neoliberal actúan en pleno desconocimiento de los sujetos, avasallándolos, tratándolos como objetos a través de ejercicios de poder, de objetivación y cosificación. Las experiencias alternativas al neoliberalismo reconocen en los sujetos un lugar central para la praxis pedagógica, por ello, dialogan con sus realidades, identidades y formas de constitución. Por su parte, las EPA actúan a partir del contexto social y cultural, resaltan la condición del sujeto, sus aproximaciones al co-

nocimiento y sus maneras de sentir, pensar y actuar. Es así como las EPA se inscriben en un horizonte abierto al reconocimiento de los sujetos, lo cual implica asumir como posibilidad la relación de lo específico del sujeto con su contexto histórico.

- b) Se distancian de la racionalidad técnico instrumental y del pensamiento empírico analítico y buscan otras racionalidades, tales como: comunicativas, éticas, estéticas, socio afectivas, dialógicas. El neoliberalismo en cambio, impone una visión compulsiva y esquizofrénica sobre el quehacer de la escuela a través de formatos, autoritarismo y acciones mecánicas, repetitivas e instrumentales. Por eso, el quehacer de las EPA debe ser diferente, abierto a la condición humana, a su plena vivencia, abiertas y múltiples de acuerdo a las limitaciones y posibilidades de lo cotidiano.
- c) Se fundamenta en la Pedagogía, en sus relaciones con el sujeto y el conocimiento. El conocimiento y sus contenidos son de carácter científico, universal y humanístico. No se fundamenta en los estándares ni en las competencias. En cambio, el neoliberalismo desconoce la Pedagogía, esto es un retroceso y un reduccionismo frente al conocimiento. La visión más instrumental y precaria sobre el conocimiento es la que se entroniza con la noción de formación por competencias. En la EPA hay que considerar un lugar importante para la experiencia del sujeto con el conocimiento, con el pensar, con el abrirse a la interacción del sujeto con la ciencia, la técnica, la tecnología, la cultura, el arte; en fin, con todos estos campos, su extensión y diversidad.
- d) Su trabajo y práctica pedagógica se inspira y desarrolla a partir de procesos dialógicos. En prácticas educativas guiadas por el neoliberalismo, el diálogo se desconoce o se trata de manera ornamental. En las EPAS el diálogo es el puente natural de contacto con el mundo, la realidad y los otros. Es el diálogo el campo posible de la experiencia para leer y pensar la realidad, cultivar la curiosidad y la

pregunta constante, desarrollar pensamiento, para conocerla y prepararse para colaborar en su transformación.

e) Promueve la democracia, la convivencia democrática, busca profundizarla y reivindica el lugar del estudiante como sujeto crítico, con conciencia histórica y social. A diferencia del autoritarismo soterrado de las prácticas educativas guiadas por el neoliberalismo, las EPA deben proponerse como una búsqueda radical por la vida democrática teniendo en cuenta que la experiencia y la vivencia escolar, como una comunidad democrática, forman para la vida y las ciencias, porque la democracia es abierta al pensamiento y está sustentada en concepciones no dogmáticas, que son la condición de posibilidad para formar en el espíritu crítico y la base para la formación científica; e incluso, para la formación, organización y participación del ciudadano crítico con conciencia histórica.

f) Asume la identidad del maestro como intelectual, trabajador de la cultura y ciudadano. En las experiencias significativas y las prácticas educativas orientadas por el neoliberalismo, el maestro es un operario, un seguidor de instrucciones, un aplicador de modas y un ejecutor de formularios o formatos. En las EPA, el maestro asume la autonomía escolar, y en esa medida, se empodera a sí mismo como un intelectual que reflexiona e investiga sobre su propia práctica y decide el rumbo de su quehacer a partir de su reflexión.

La sistematización de las Experiencias Pedagógicas Alternativas –EPA– implica identificarlas, establecer sus contenidos, relaciones, métodos, cómo socializarlas y cómo fortalecerlas en la perspectiva de realización y potenciación del PEPA en la escuela y en la sociedad. En este aspecto, es importante tener en cuenta que una de sus finalidades es realizar una reflexión que permita develar los saberes pedagógicos, disciplinares, didácticos y el discurso pedagógico implícitos. El interés por abordar este tema parte de las siguientes premisas:

- El PEPA se levanta sobre un territorio: las escuelas, esto significa empoderarlas como espacios sociales de cambio en las relaciones de la educación con la comunidad, la sociedad y el Estado. La EPA se sitúa en el campo de la transformación de la escuela con relación a sus roles en la sociedad y en contraposición a las políticas educativas neoliberales; esto implica poner en duda e interrogar las prácticas pedagógicas escolares y las condiciones materiales e históricas en que se desarrollan.
- Considerar que lo epistemológico y lo político se posicionan en la apropiación del pensamiento universal crítico, social, histórico, hermenéutico y del materialismo histórico.
- La Pedagogía de la pregunta y no de la respuesta como lo plantea Freire, es decir, el cuestionamiento permanentemente acerca de la realidad, la educación, la cultura y los conocimientos científicos y universales.
- La elaboración de una praxis de las didácticas alternativas que se constituya en puente de diálogos reflexivos entre las teorías críticas transformadoras, las disciplinas y el conocimiento; didácticas que desde las prácticas pedagógicas potencien la emancipación y un camino para desarrollar las EPA.
- Inculcar en los estudiantes y los docentes el gusto por el conocimiento, por la actividad científica, la creatividad, la estética y la sensibilidad a través de procesos que, partiendo de la responsabilidad y la rigurosidad, sean posibilidades de realización gratificante tanto a nivel individual como social.
- Educar en la participación y en la democracia para que se trascienda a la transformación de las relaciones en la sociedad, es educar en y para la convivencia, para vivir con, para entreayudarnos, no para entre-destruirnos, como decía Simón Rodríguez.
- Educar en la expresión y en el manejo de la palabra como lectura de la realidad.
- Educar en la historia y la cultura, como la memoria para cuestionar y participar en los procesos de transformación y emancipación social.

FECODE, el CEID y el magisterio no parten de cero en la elaboración y consolidación del PEPA, existe un acumulado histórico, unos contenidos, unos métodos y unas perspectivas que los maestros han venido creando y desarrollando en el transcurso de los treinta y tres años del Movimiento Pedagógico. Estamos entonces frente a un horizonte de trabajo, un camino de búsquedas, aunque en él ya hemos dado algunos pasos. Corresponde al compromiso político y pedagógico del Movimiento Pedagógico de quienes lo integramos, desplegar este enorme cúmulo de retos y transformarlos hacia la praxis.

## Referencias Bibliográficas

- Ávila, J. (2009). El concepto de cultura y la pedagogía crítica: una manera de volver a Paulo Freire para pensar el presente de la educación. En *Revista Educación y Cultura*, 84. 56-62. Bogotá: CEID-FECODE.
- CEID-FECODE. (2012). *Construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo, PEPA: Implementación mediante la formación de Círculos Pedagógicos. Módulo*. Bogotá: Fecode.
- Gadotti, M. (2010). *Educar para otro mundo posible*, Universidad Distrital, documento mimeografiado.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Paidós.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica*. Cuarta edición, México: Ed. Siglo XXI.
- Ortega V., P. Peñuela C., D. y López C., D. M. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. Primera edición. Buenos Aires: Ed. El Búho.
- Quiceno, H. (2002). *Movimiento Pedagógico: posición crítica y lugar de liberación. En 20 años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Sistematización de Experiencias Pedagógicas Alternativas (1980-2010). Proyecto: "Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Fragmentos de la realidad mexicana". Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en: <http://132.248.160.191:8080/APPeAl/>



## Derechos Humanos y Diversidad Cultural:

Una experiencia de aula en grado  
octavo Colegio El Tesoro de la Cumbre



### Viviana Manrique Suárez

Docente de Ciencias Sociales Colegio el Tesoro de la Cumbre IED. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Estudiante Maestría en Educación Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

### Resumen

El siguiente artículo, es una experiencia desarrollada con los estudiantes de grado octavo del Colegio El Tesoro de la Cumbre IED, en donde se busca fomentar el reconocimiento de los Derechos Humanos y el respeto por la diversidad cultural en el aula. Se parte del estudiante como un sujeto histórico, cultural y de derechos, que narra, vive, siente y experimenta vivencias que se deben vincular en el aula, invitando a los docentes a reflexionar en estos aspectos para mejorar sus prácticas educativas.

### Palabras clave

Sujeto, Derechos Humanos, diversidad cultural, desplazamiento.

La experiencia de trabajo surge del interés por conocer y reconocer el origen de los estudiantes del grado octavo, del Colegio el Tesoro de la Cumbre IED (Bogotá), ubicado en la localidad diecinueve -Ciudad Bolívar-; en este sentido, trabajar a partir de los derechos humanos y el reconocimiento de la diversidad cultural en el aula.

**D**urante los cuatro años que llevo en la institución, he encontrado que los estudiantes y sus familias provienen de diferentes regiones del país, manifestándose un ambiente marcado por la diversidad cultural dentro del aula. También he notado que es muy poca la atención que se le ha prestado a entender esta situación y la influencia que tiene en el contexto escolar; además, las diferentes dinámicas que influyen en el sentir y pensar de los estudiantes del sector.

Las situaciones que viven los estudiantes en su cotidianidad y las huellas que han dejado en el paso por su vida, se ven reflejadas en su forma de actuar dentro de la institución educativa, algunos de los ellos se expresan de manera agresiva con sus compañeros, otros son tímidos y poco les gusta interactuar; todo como producto de lo que perciben en su entorno. Por consiguiente, los maestros estamos llamados a realizar lecturas de todos los gestos y expresiones de los niños y jóvenes, puesto que el lenguaje corporal expresa más que las palabras. Pero, antes de entrar a juzgar comportamientos, debemos explorar e indagar sobre el motivo que los lleva a actuar de una u otra forma.

En la escuela se debe brindar reconocimiento a los estudiantes como sujetos que experimentan las situaciones desde distintos puntos de vista. Para comprender este hecho me remito a algunas perspectivas teóricas como la de Zemelman (2004) quien expone que un problema que se presenta en las ciencias sociales es el sujeto, pues se olvida el contexto y observamos la superficialidad de los problemas, “sujeto, consciente, pensante y actuante desde lo cotidiano” (p. 98), además de ser un sujeto determinado por lo económico, cultural, político, institucional e ideológico; asimismo olvidamos que la historia oficial solo muestra una parte de los acontecimientos, por lo que se debe propender por la “construcción de sujetos múltiples y complejos” (Zemelman, 2004, p. 103). De otro lado, Pinzón (2010) plantea a los sujetos como: “Sociales y culturales, históricos, de memoria, de vínculo e intersubjetividad, de saber, de enunciación, de participación y decisión” (p.30).

Magendzo (2006) concibe que todos somos sujetos de derechos y el objetivo de la educación en derechos humanos es formar sujetos de derechos desde una transformación social. Las posturas de estos autores evidencian que los sujetos nos encontramos a diario inmersos en transformaciones y cambios, además compartimos e interactuamos en comunidad, siendo la escuela el espacio de encuentro de los estudiantes.

Así, la escuela debe buscar estrategias que promuevan la exploración del sujeto desde diferentes miradas, que permitan indagar y reconocer su pasado, su presente y cómo desea actuar en escena-

crita, se le debe dar sentido y relevancia a través del manejo de relaciones de alteridad en el contexto. Encontramos que en la actualidad la escuela se ha encargado de producir prácticas hegemónicas que desconocen la diversidad en el aula, en este sentido Pulido (2006) plantea tres apartados: “1. No hay identidades para siempre 2. La escuela es un dispositivo que regula la construcción de identidad 3. Hegemonía expresa la capacidad de incidir en la construcción de identidad en la escuela”. (p. 37). Olvidamos que la escuela ofrece grandes variedades de sentir y percibir el mundo, siendo fuente de riqueza para la labor pedagógica.

**“...La escuela debe buscar estrategias que promuevan la exploración del sujeto desde diferentes miradas, que permitan indagar y reconocer su pasado, su presente y cómo desea actuar en escenarios próximos...”**

rios próximos. Al mismo tiempo, debe brindar elementos en donde se permita indagar más allá del sentir propio y acercarnos al conocimiento y sentir de “lo otro”, como lo exponen Wilmer Villa y Ernell Villa (2008):

Las acciones posibles para una construcción de lo otro en educación desde el reconocimiento de los planos culturales que inciden en la representación de la diversidad, se hacen importantes al momento de pensar una sociedad que valore y respete las diferencias culturales. (p. 62).

La diversidad cultural implica una interacción basada en el respeto y “para reconocernos como miembros de una cultura es necesario reconocernos a través de los otros” (Nieto & Millán, 2006, p. 43). Todos tenemos miradas, puntos de vista, observaciones diferentes que logran enriquecer el entorno. También encontramos que Pinzón (2010) indica que el reconocimiento de la diversidad “no es suficiente si no se les reconoce desde una perspectiva incluyente” (p. 30). Las acciones referidas al reconocimiento de la diversidad cultural en diferentes espacios no pueden centrarse solamente en lo es-

La escuela debe buscar estrategias para que la educación que se brinda sea adecuada, en este sentido, Katarina Tomasevski (2004) plantea cuatro elementos en la educación para que sea pertinente y de calidad: “asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad” (p. 77). El trabajo desarrollado se enmarca en los dos últimos. La aceptabilidad considera a los estudiantes como sujetos de derecho que se vinculan a la educación y en ella, sin importar cuál sea su origen, ni las diferencias políticas, económicas y sociales, por lo que convendría generar vínculos y construcción de respeto activo frente a las diferencias del otro.

En el contexto de la Institución Educativa El Tesoro de la Cumbre, el desplazamiento es una problemática social, económica y cultural influyente, ya que algunos de los estudiantes y sus familias han llegado al sector por esta situación. Por lo tanto, en cualquier momento del año escolar se están recibiendo estudiantes para los diferentes grados, a lo que Molina (2007) plantea que:



Fotografía - Alberto Motta

Se garantiza que las poblaciones diversas (y en particular la población en situación de desplazamiento -PSD-) tengan acceso a un cupo escolar, siempre se debe hacer la pregunta por su pertinencia, o en términos de derechos por su adaptabilidad y aceptabilidad (p. 74).

Por lo tanto los docentes desconocemos este tipo de situación, debido a que algunos padres piden discreción frente a la situación que se vive. A través del reconocimiento de la diversidad cultural y el trabajo en derechos humanos, desde la clase de ciencias sociales se ha buscado diseñar e implementar una propuesta enfocada en estos aspectos para aportar elementos que permitan afianzar la consolidación de sujeto histórico, cultural y de derechos.

Dentro de las actividades que se han planteado, hay una que consiste en la construcción del árbol genealógico de los estudiantes, permitiendo con ello determinar los lugares de procedencia del núcleo familiar, ver el papel del estudiante como sujeto con una historia, cultura, derechos que pone de manifiesto a diario y aún más al participar en actividades que le permiten ese acercamiento.

En los ejercicios trabajados en el aula, de forma escrita y en especial los desarrollados desde la oralidad, con el árbol genealógico se describen situaciones como las siguientes:

1. Se cambia de lugar de residencia para mejorar las condiciones económicas de la familia: "llegamos acá por falta de empleo, primero se vino mi mamá y dos meses después nos vinimos el resto" "...para mejorar económicamente".
2. Los padres deciden no hablar con los hijos de lo sucedido y el motivo del desplazamiento: "Mis padres tuvieron que salir de Quibdó cuando yo tenía cinco meses, por desplazamiento, llegamos a Bogotá y nunca más volvimos a ese lugar, y no hablamos de ese tema".
3. La situación de violencia, relacionada con la pérdida de familiares: "Nosotros nos vinimos de ese lugar, porque a mi papá lo mataron, mi mamá nos trajo a Bogotá, "Vivíamos en el Valle, nos vinimos porque mataron a mi papá".
4. Movilizaciones del lugar de origen por considerarse en peligro: "nos vi-

nimos para Bogotá, porque querían reclutar a mi hermano y a la mona".

Además de las circunstancias mencionadas, cuando las familias llegan al sector tienen que enfrentar la realidad económica y empezar a buscar alternativas para mantener a sus seres queridos: "Cuando llegamos del Valle a Bogotá, mi mamá no conseguía trabajo, por eso vendía arepas allí abajo en la esquina para mantenernos".

En el trabajo de oralidad hubo un caso de desplazamiento que me llamó la atención, por causa de un desastre natural: "En la tragedia de Armero, me cuenta mi mamá falleció su familia, mis abuelos y mis tíos. Ella sobrevivió porque quedó en medio de unos costales; en su cuerpo se ven muchas cicatrices a causa de esto. Yo no conozco por eso la familia materna".

Otra situación que ha sido encontrada a partir del desarrollo de la construcción del árbol genealógico, constituye un gran número de estudiantes hijos de madres cabeza de hogar, del padre no hay conocimiento, porque no asumió

la responsabilidad o porque le perdieron el rastro, como se evidencia en los siguientes relatos: “profe yo no conozco a mi papá, para mí, mi papá es mi abuelo”, “No conozco a mi papá... mi mamá tampoco conoció a su papá, por eso no tengo abuelo”, “No conozco a mi papá, yo creí que era mi padrastro, hasta que me entere de la verdad”, “Mi papá biológico se desapareció cuando mi mamá estaba embarazada y estando así fue desplazada de su pueblo, por eso ella se vino para Bogotá”.

Asimismo, en el aula se evidencia la diversidad cultural, porque el origen de las familias de los estudiantes es variado, proviniendo de diferentes regiones del país; en este sentido el trabajo de construcción del árbol genealógico de los estudiantes ha permitido determinar los lugares de procedencia del núcleo familiar, ver el papel del estudiante como sujeto con una historia, cultura, derechos que pone de manifiesto a diario y aún más, al participar en actividades que le permiten ese reconocimiento.

El ejercicio de oralidad permite comprender actitudes de estudiantes que han enfrentado situaciones complejas junto a sus familias, se emiten juicios sin comprender la realidad e historia del

ejercicios que promueven el rescate de la oralidad, continuando con compartir experiencias en pequeños grupos, en donde los estudiantes indagan sobre el motivo por el que llegaron a Bogotá.

Cada día se logran manifestar habilidades comunicativas y se evidencia cómo algunos estudiantes que al inicio de la propuesta tenían dificultad para compartir con sus compañeros y hablar en público, han mejorado su expresión.

En el campo de los derechos humanos, los estudiantes, han rastreado con compañía de sus familiares cómo en algunas situaciones vivenciadas de manera particular se han visto vulnerados sus derechos. Primero, se trabaja de manera individual (buscando colaboración en la familia), posteriormente, los aportes se socializan en pequeños grupos de trabajo en donde se evidencian similitudes y diferencias frente a como son vulnerados los derechos humanos en diferentes contextos y décadas.

Actualmente, se está trabajando en la implementación de actividades que buscan vincular más a los padres de familia, invitándolos a la institución a compartir sus experiencias de vida con el grupo, promoviendo despertar en el estudiante

reconocerse como miembros de una comunidad en la que interactúan con otros, que poseen aportes que compartir y que van a permitir enriquecer su experiencia de vida.

Un grupo de los estudiantes decidió participar y contar su experiencia a los docentes en el foro institucional (12 de agosto de 2014) y posteriormente en el foro local de Ciudad Bolívar (27 de agosto de 2014).

## Referencias bibliográficas

- Magendzo, A. (2006) *Educación en Derechos Humanos: Un desafío para los docentes de hoy*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Molina, V. (Agosto- Septiembre 2007) Las políticas educativas frente a la población en situación de desplazamiento. *Revista Internacional Magisterio*. Editorial Magisterio.
- Nieto, E., & Millán, M. (2006). *Educación, interculturalidad y derechos humanos: los retos del siglo XXI*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pinzón, M. (Septiembre.-Octubre 2010) Anotaciones de una pedagogía intercultural en contextos urbanos. *Revista Internacional Magisterio*. Editorial Magisterio.
- Pulido, O. (2006). Escuela, identidades y hegemonía. Ed. Bravo, H., Contreras, S., Jiménez, D. *Identidades, Modernidad y Escuela*. (pp. 37-48) Bogotá: Fondo editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Villa, W & Villa, E. (julio 2008) La cultura en el marco de la educación: acciones posibles para una construcción de “lo otro”. *Revista educación y cultura*. (pp. 62 – 68) Bogotá: Fecode.
- Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Buenos Aires: Colección de libros de encuentro.
- Zemelman, H (2004) En torno de la potenciación del sujeto como constructor de la historia. Ed. Laverde, M., Daza, Gisela., Zuleta, M. *Debates sobre el sujeto perspectivas contemporáneas*. (pp. 98 – 105) Bogotá: Universidad Central – DIUC siglo del hombre editores.

## Notas

- 1 Registradas en los diarios de campo de los meses de mayo y junio del 2014

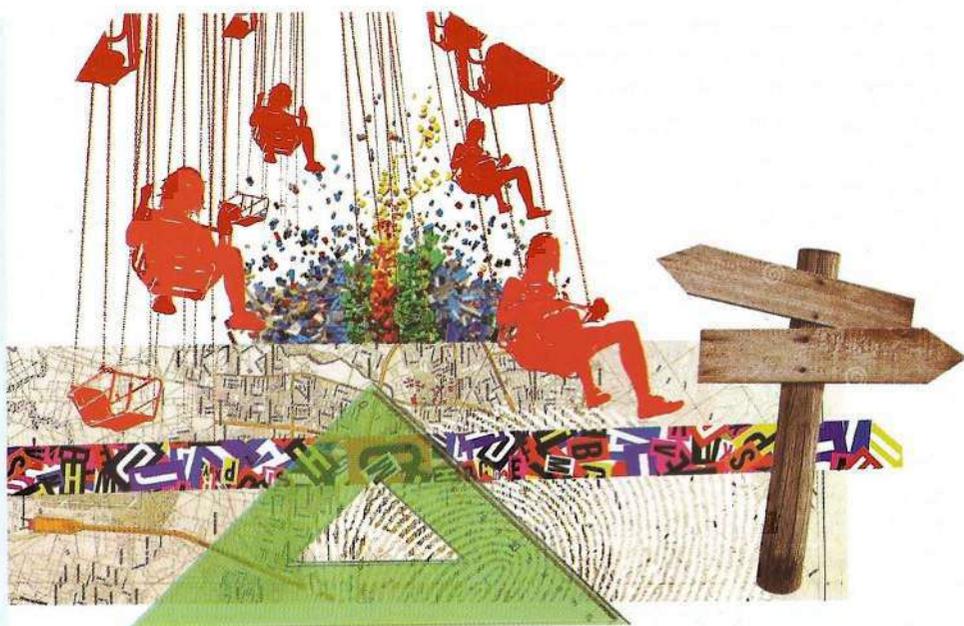
**“...En el campo de los derechos humanos, los estudiantes, han rastreado con compañía de sus familiares cómo en algunas situaciones vivenciadas de manera particular se han visto vulnerados sus derechos...”**

otro. Por lo tanto, si se quieren generar transformaciones en la escuela se debe buscar que todos los que trabajamos en el campo educativo, participemos de forma activa como facilitadores en el proceso de formación de niños y jóvenes, reflexionando sobre las prácticas y la manera como establecemos relaciones con ellos.

Es interesante participar en los procesos de reconocimiento que se han empezado a generar en el aula, partiendo de

sensibilidad frente a las situaciones que vive en su contexto y al mismo tiempo, generar un espacio de reflexión frente a la situación que viven sus compañeros, como parte del reconocimiento de la realidad que vive el “otro”.

Esta experiencia ha sido una oportunidad para transformar prácticas pedagógicas que se realizan en el contexto educativo, buscando que los estudiantes promuevan acercamientos que les permitan desde los derechos humanos



# Hacia la formación ciudadana:

## Una apuesta pedagógica desde el Ciclo Inicial Aulas Colombianas San Luis

*Una educación para la ciudadanía global persigue la educación de ciudadanos críticos, libres, justos y solidarios, para contribuir al desarrollo de personas íntegras individual y socialmente consideradas. Cuando atendemos las necesidades de los estudiantes y les enseñamos a pensar acerca de sí mismos y acerca de los demás y a ponerse en el lugar de los otros, estamos preparando el camino para pensar y actuar "en" y "con" el mundo global en el que están inmersos.*

De La Paz Abril, Desiderio. (2007)



### Construcción colectiva docentes I. E. D. Aulas Colombianas San Luis

Ciclo inicial jornadas mañana y tarde.  
Localidad N°3. Santa Fe. Ponente:  
Lucía Gómez Barajas. Magíster en  
Ciencias de la Educación.

### Resumen

El ejercicio de la ciudadanía es entendido en la práctica de la I.E.D Aulas San Luis Ciclo Inicial, como una experiencia permanente en la que se desarrolla el ser, saber y hacer desde la cotidianidad escolar. Para el caso, se develan prácticas de autorregulación y ejercicios de diálogo, en los que a partir de la pregunta se fundamentan los valores ciudadanos para un contexto global, en favor de la promoción del aprendizaje en una ciudadanía democrática, que busca la formación de ciudadanos responsables, creativos, capaces de transformar su realidad.

### Palabras clave

Pedagogía crítica, ciudadanía, autonomía, valores ciudadanos.

### Introducción

La I.E.D. Aulas Colombianas San Luis, fomenta, a través, de su misión, visión y horizonte institucional, la formación de niños, niñas y jóvenes desde una perspectiva de la pedagogía crítica, como una propuesta para la enseñanza. La cual, busca la realización de transformaciones en el sistema educativo y social. Por lo tanto,

la ponencia se enmarca en el Proyecto Educativo Institucional *Ciudadanos integrales con calidad de vida* y su contexto de acción es desarrollado en el Ciclo inicial, el cual está integrado por doce cursos de las jornadas mañana y tarde, cuyas edades son comprendidas entre cinco y ocho años.

El texto es una construcción colectiva de los docentes que integran el equipo de trabajo y consolida la práctica que entorno a la pedagogía crítica se ejerce desde el año 2013 y se considera como suministro académico y pedagógico para la puesta en común de saberes. Ejercicio al que se dio inicio con la realización del Foro Educativo Institucional del presente año y posteriormente es desplegado para el debate en el Foro Local y en el Foro Distrital de Educación. La reflexión parte de la pregunta orientadora: ¿Cómo la implementación de la pedagogía crítica contribuye a la formación de sociedad, ciudadanía y convivencia? Y se desarrolla desde el reconocimiento de un espacio geográfico, un grupo social particular con una participación política, que propenda por la formación del pensamiento desde dos perspectivas: la primera, caracteriza el proceso de autorregulación propio del contexto en el ciclo, para dar paso a la segunda, encaminada a la didáctica de la pregunta. Las dos como espacios de fortalecimiento en valores para la convivencia ciudadana desde el desarrollo del pensamiento.

### **Soy consciente, me conozco y me proyecto.**

La intención pedagógica desde la perspectiva de formación en pensamiento crítico, es generar espacios para el desarrollo de la autonomía, teniendo como referentes el ámbito familiar, social, étnico y cultural, así como los sistemas de relación que los educandos establecen en la interacción. Es decir, de acuerdo con Hurtado y Alvarado (2007):

Se propone hacer de la escuela no sólo una institución de saber, sino un escenario de formación que propicie el reconocimiento del otro, genere ámbitos de libertad para la transformación del sí mismo y problematice las significaciones imaginarias, me-

dante prácticas estéticas configuradoras de formas de subjetivación y de participación política. (Hurtado y Alvarado. 2007, p. 79).

Es entonces, el ciclo inicial un espacio que fomenta la autonomía, en donde dar paso desde la pedagogía crítica a prácticas autónomas, es iniciar la labor de maestros, como lo expresa Tamayo (2012) en relación a la obra de Freire, un "preguntarse por el sentido y significado de la práctica educativa, de su valor como experiencia pedagógica [...] En un lenguaje sencillo pero profundo que huye de las recetas estereotipadas..." (Tamayo, 2012, p.51). De esta forma y apropiándose del rol como docente *-hombre radical-* lograr aprehender de los estudiantes y descubrir en ellos posibilidades de liberación colectiva.

En tal sentido, la autonomía supone capacidad para autorregularse. Para el caso, se refleja en el desarrollo de los proyectos de lectoescritura, la expresión a través del arte, el desenvolvimiento de los estudiantes en la construcción de juegos y los roles ejercidos en el descanso. Además, los estudiantes se involucran en el manejo, cuidado y regulación de recursos y materiales didácticos, así como en el planteamiento de alternativas de trabajo partiendo de sus propios intereses y fomentando la solidaridad entre pares.

Por tanto, estos espacios articulan las relaciones democráticas en donde de acuerdo con Giroux (2004): "Una clase más heterogénea ofrece mejores oportunidades para ejercitar la flexibilidad." (Giroux, 2004, p. 169). Es decir, el avance individual, sirve como fomento de liderazgo en las relaciones de grupo, los estudiantes que perciben con mayor facilidad el conocimiento, logran generar procesos de acompañamiento o apadrinamiento con quienes se les dificulta. Así pues, una relación en donde los roles se invierten de acuerdo a las necesidades propias, se convierte en dinámica para el ciclo inicial como el foco que genera un diálogo y que a su vez, convierte el aprendizaje en una consecuencia colectiva. Para lo cual, afirma Giroux (2004) "estos encuentros sociales del aula son recíprocamente humanizadores y sobre ellos actúa la media-

ción de un marco conceptual liberador." (Giroux, 2004, p. 19).

En este sentido, Bauman (2002) expone que:

La sociedad únicamente puede ser autónoma –es decir, autogobernada y con capacidad de elección si sus integrantes tienen el derecho y los recursos necesarios para elegir y 'decidir' y, en ningún caso, renuncian a ese derecho ni lo ceden a alguien (o algo) más. (Citado por Hurtado y Alvarado, 2007, p. 86)

Es así como los estudiantes logran consensuar acuerdos en el juego de roles, allí establecen reglas de juego y normas que según las necesidades del grupo se negocian para propender por el bienestar común e individual. Esta didáctica genera convicción en el proceder y da una alternativa, para que como afirma Dan (2004) el centro educativo sea foco de mediación en el intercambio social al cual el ser humano está convocado de manera permanente. (Citado por Giroux 2004, p.10). Dicho intercambio conlleva a un aprendizaje vivencial en la forma como se desarrollan las relaciones y a su vez, ofrece escenarios posibles para fortalecer el proceso cognitivo.

De tal forma, el sentido pedagógico del ciclo conlleva a los estudiantes en su etapa inicial dentro del sistema educativo, a configurar su rostro como actores sociales y de los que emana un sentido propio para aprender tanto saberes como expresiones en contexto. Al respecto, Hurtado y Alvarado (2007) exponen que "Formar en la autonomía (...) es apostarle a un proyecto que interroga a los sujetos, los visibiliza, y les enseña a pensar..." (Hurtado y Alvarado, 2007, p. 87). De tal manera, en coherencia con la expresión de Echeverry (2011):

El proceso de formación ciudadana, si bien se inicia en la familia, empieza a consolidarse en el escenario público de la escuela, lugar en el que confluyen diversos individuos con características e intereses múltiples y donde por primera vez se tiene la oportunidad de examinar y relacionarse con el bien común y con el interés general. (Echeverry, 2011, p. 6)

Posición que ratifica al escenario educativo como el lugar en donde actúan intereses propios y particulares en el marco de la interacción, no solo del saber sino de la formación de una personalidad.

Lo expuesto, conlleva al ciclo inicial a estar en una reflexión permanente en donde la pregunta se torna en un dispositivo pedagógico de apertura, creación e innovación de la práctica y a través de la cual, se reflexiona, consensa y transforma.

### Configurar la realidad: un pensamiento crítico.

La metodología desde la práctica pedagógica en el ciclo inicial apuesta por la educación para la decisión, en donde potenciar la curiosidad y la crítica con los estudiantes requiere apoyar el desarrollo de la capacidad para decidir por sí mismos. Proceso que implica determinar qué aprender, cuándo y cómo de acuerdo con la realidad, experiencias, necesidades e intereses específicos. Por tanto, como lo expresa Vargas y Guachetá (2012)

Asumir la actividad docente dentro de la pregunta como dispositivo pedagógico supone desarrollar herramientas para la adquisición y despliegue de los procesos pedagógicos. Tales herramientas permiten delimitar el objeto de interés y asegurar su seguimiento. (Vargas y Guachetá, 2012, p. 176)

Lo anterior, posibilita estimular ambientes para el diálogo, el reconocimiento, el respeto y la participación. Es aquí, en donde la pregunta se consolida en una estrategia que permite promover la capacidad de transformarse y cambiar el entorno, como fundamento para el desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido, Vargas y Guachetá (2012) afirman:

La educación en general, es una educación de respuestas, en lugar de ser una educación de preguntas. Una educación de preguntas es la única educación creativa y apta para estimular la capacidad de asombrarse, de responder a su asombro y resolver sus verdaderos problemas esenciales, existenciales y del propio conocimiento. (Vargas y Guachetá, 2012, P. 177)

Es importante mencionar que en el desarrollo de los procesos del ciclo inicial, la conversación hace parte fundamental en la búsqueda y consolidación de estrategias pedagógicas y convivenciales. De manera general, es en el diálogo en donde surge la dinámica de la pregunta como dispositivo para concretar el progreso del pensamiento como eje de interacción ciudadana. De acuerdo con Vargas y Guachetá (2012) "En la conver-

sación, la pregunta abre horizontes para todos". (Vargas y Guachetá, 2012, P. 182).

En el ciclo inicial, la pregunta se trabaja como principio creativo, de investigación, de autoconocimiento, de reflexión y regulación. Dicha estrategia ilumina la implementación de los procesos cognitivos concretados desde un plan de estudios articulado con los proyectos transversales institucionales. De tal forma, la comunidad educativa aprende a apreciar la pregunta, en términos de Vargas y Guachetá (2012):

En las relaciones interpersonales conducentes al y del diálogo, y, que lleguen a considerarla como fuente de conocimiento tanto en la vida corriente como en el aula escolar. Ésta es una de las funciones más importantes que debe y tiene que abordar la pedagogía liberadora y humanista del siglo XXI. (Vargas y Guachetá, 2012, P. 176).

De esta manera, se hace de la cotidianidad escolar un ambiente para el diálogo, en donde la autonomía es corresponsabilidad de auto regulación y en donde las configuraciones cotidianas de escuela, ciudadanía y sociedad convergen para hacer de la dinámica escolar una creación permanente. De esta forma, se genera entendimiento de los procesos que suceden y se logra un punto de congruencia que da sentido a la acción de educar, educar en perspectiva de la pedagogía crítica, educar para cimentar las bases de los ciudada-

nos integrales con calidad de vida por los que propende el Proyecto Educativo Institucional Aulista.

Así entonces, en el ciclo inicial, la formación de valores para la ciudadanía, estimula el espíritu científico, a través de la creatividad y la imaginación. Lo anterior, permite que las inquietudes de los niños habiten en la práctica pedagógica y estas incidan de manera positiva en la adquisición y ejecución de dispositivos básicos del aprendizaje: percepción, atención y pensamiento.

Dicho lo anterior, se configura la práctica de valores desde el establecimiento cotidiano de relaciones, las cuales buscan el saber con la confirmación de relaciones personales a las que el ser humano está convocado como ser social. Entonces, de acuerdo con Echeverry (2011) se devela la configuración de la igualdad y la justicia en grupos heterogéneos, la confirmación del respeto por la diferencia, se logra dar a la expresión la importancia en las interacciones y conlleva en el espacio educativo dar relevancia a las construcciones colectivas, entendiendo la importancia del aporte particular, en donde la persona logra vislumbrar los derechos y responsabilidades dentro de un grupo social, y a su vez logra consensuar transformación de realidades próximas.

En el desarrollo propio de los roles de enseñanza- aprendizaje, se fomentan valores como el respeto, la tolerancia, la



cooperación; fortaleciendo así la autoestima de los educandos, se privilegia un espacio para la expresión de emociones y sentimientos en la creación de ambientes lúdicos, de comunicación, expresión oral, a través de los cuales, cada niño adquiere autoconfianza para exponer sus ideas, y se reconocen como personas con alta capacidad de transformar su entorno inmediato, y liberar las prácticas ciudadanas en su ámbito familiar y social.

En suma, el ciclo inicial articula su experiencia pedagógica desde la pedagogía crítica y busca aportar a la educación una alternativa incluyente, autónoma y transformadora que trabaje en coherencia con el Plan de Desarrollo 2012- 2016, el cual expone que la "Bogotá Humana entiende la calidad en la educación como un proceso que supone el aprendizaje integral para el buen vivir en dos aspectos esenciales: la formación académica y el desarrollo de capacidades ciudadanas." (Secretaría de Educación de Bogotá, 2012, p. 11).

En consecuencia, es en el ciclo inicial en donde el estudiante tiene la posibilidad de explorar desde lo que Freire llama:

Práctica de la libertad en virtud de la cual hombres y mujeres se enfrentan crítica y creadoramente con la realidad y descubren la forma de participar en la transformación de su propio mundo. (Citado por Giroux, 2004. P.21).

De tal forma, que el reto para los integrantes del ciclo inicial versa en asumir un compromiso de auto reflexión. Lo dicho, en una visión que le permita al estudiante definir las bases de su personalidad. Aspecto que se reflejará en la práctica educativa de personas que tienen como cualidades distintivas la capacidad de transformación dialogante, el trabajo en equipo y liderazgo desde una visión que le permita definir su proyecto de vida.

## Referencias Bibliográficas

- Echeverry Velázquez, Martha Lucía. (2011). Formación ciudadana y escuela. Una mirada desde la ciudadanía democrática. Universidad del Valle. Recuperado en 3 de Agosto de 2014, de <http://xurl.es/dlw36>
- Giroux, Henry (2004). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. La educación social en el aula: La dinámica del currículum oculto. Editorial Paidós, p.7-50.
- Hurtado Herrera, Deibar René, & Alvarado Salgado, Sara Victoria. (2007). ESCUELA Y CIUDADANÍA: REFLEXIONES DESDE LAS SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS Y LA AUTOREFLEXIVIDAD. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(1), 79-93. Recuperado en 21 de julio de 2014, de <http://xurl.es/artvo>
- Secretaría de Educación de Bogotá. (octubre de 2012). *Sedbogota.edu.co*. Recuperado en 15 de septiembre de 2013, de Sedbogota.edu.co: <http://xurl.es/o36sv>
- Tamayo, Alfonso. (2012). La didáctica en la perspectiva de Paulo Freire, "Pedagogía de la autonomía". *Educación y Cultura*, 51- 58.
- Vargas Guillén, Germán & Guachetá Gutiérrez, Emilio. (2012). La pregunta como dispositivo pedagógico. ITINERARIO EDUCATIVO . ISSN 01212753, año XXVI, N° 60, enero- junio, p. 173-191.

## Notas

- 1 Tamayo (2012) analiza los aportes de Freire en Pedagogía de la autonomía. México. Siglo XXI, 2009.

# Revista Educación y Cultura

## Distribuidores a nivel nacional

Agustín Artunduaga  
Calle 52 No. 19 B - 45  
3461968 - 3002611874  
agustinmagisterio@yahoo.es  
Barranquilla

Alejandro Libros - Centro  
Calle 18 #6-30  
3421359 Bogotá

Alejandro Libros - Norte  
Calle 72 No. 14-32  
3450408 - Bogotá

Madriguera Del Conejo  
Carrera 11 N° 85-52  
2368186 - Bogotá

Librería Universidad  
Externado de Colombia  
Calle 12 No 1 - 17 piso 1  
3428984 - Bogotá

Editorial 531 SAS  
Calle 163B N° 50-32 Int 5 Apto 531  
3173831173 Bogotá  
nestor.rivera@editorial531.com

Tienda Javeriana  
Carrera 7 N° 40-62  
Edificio Central Piso 1  
3208320 - Bogotá

Grupo Editorial 87 SAS  
Carrera 18 N° 79-25 Piso 2  
6212550 - Bogotá

Henry Castro B  
3115417896 Bogotá  
henry17.millos57@hotmail.com

Librería Lerner - Norte  
Calle 92 N° 15-23  
2360580 - Bogotá

Librería Lerner - Centro  
Av. Jiménez # 4-35  
2823049 - Bogotá  
lernerinstitucional@librerialerner.com.co

Fondo De Cultura Económica  
Calle 11 N° 5-60  
2832200 EXT 116 Bogotá

Librería el Educador  
Carlos Felipe González  
Carrera 27 No. 34-44 Piso 3  
6454884 - 3157922908  
Bucaramanga

Librería Lea / Gerardo Osorio  
Carrera 12 No. 5-67  
2280210 - Buga

Luis Miguel Aponte M.  
Carrera 10 N 23-19 Apto 202  
3142285854 - Chiquinquirá

Homero Cuevas Peñaranda  
Avenida 6 No. 15-37  
5709112 - 3008711880 - Cúcuta

Maria Cristina Orozco Lugo  
311282886 Girardot  
profecrisgirardot@outlook.com

Carlos Alberto Campos Castro  
6856152 - 3116659169  
carcamcas54@hotmail.com - Mompos

Librería Javier  
Carrera 25 N° 19-57 Local 110  
Centro Comercial  
Sebastián De Belcazar  
7232663 - Pasto - Nariño

Librería El Amanuense  
Calle 16 No. 3-40  
4200993 - 3016281702  
elamanuenselibros@gmail.com  
Santa Marta

Cecilia Ramos  
Carrera 11 No. 4-22  
8297949 - 3108312245  
ceramel2008@hotmail.com  
Santander De Quilichao

Ruby Martínez Julio  
Calle 19 No. 19-20 Local D3  
2818818 - 3004700699 - 3177822563  
libreriamagisterio@hotmail.com  
Sincedejo

Luz Adriana Castañeda  
3138578601  
lucitacas@hotmail.com  
Tunja

Luis Eduardo Correa  
Carrera 23 No. 11-36 Piso 3  
Casa Del Educador  
3134414102 - 6358885  
ecor28@hotmail.com  
Yopal

Librería Tienda Cultural  
Carrera 15 N° 19-40 local 12  
Centro Comercial Cristóbal Colón  
7310265 Armenia

Casa Tomada Libros y Café  
Transversal 19BIS N° 45D -23  
2447462 - Bogotá

Librería Tienda De Oz  
Carrera 19 N° 104A - 60  
2142363 - Bogotá

Librería Internacional  
Calle 5 N° 24A-91 Primer Piso  
Manzana del Saber  
3102236/3117573032 - Cali

COOPRUDEA  
Librería de Antioquia  
Calle 67 N° 53 - 128 Bloque 22 piso 2  
5167686 - Medellín

Tienda Universitaria  
Universidad de la Sabana  
8615555/ 8616666 ext. 32451  
Bogotá

Librería Galara  
Calle 20 N° 10-36 Interior 101  
7431827 - Tunja

Librería Café Libro  
Universidad Sergio Arboleda  
Carrera 15 No 74 - 40  
3257500 - Bogotá

Librería Universidad de Medellín  
Carrera 87 No 30 - 65 Bloque 12  
3405451 - Medellín

Abaco Libros y Café  
Esquina Calle de la Iglesia  
y Mantilla No 3 - 86  
6648290 - 3153517305  
Cartagena

Tic Company  
Calle 160 No 57 - 70 Torre 2 Apto 1102  
6011543 - 3133503387 - Bogotá

# Estudio hidrobiológico preliminar del **Río Zabaleta** como estrategia pedagógica



**Donovan Godoy Lozada**

Especialista en Pedagogía, Docente  
Secretaría de Educación de Caquetá.



**Carolina Salamanca Martínez**

Especialista en Pedagogía,  
Gestora de Formación TIC



**Sigifredo Silva Rovis**

Licenciado en Enseñanza de  
la Lengua Materna, Docente  
Secretaría de Educación de Caquetá



**Víctor Artunduaga Gómez**

Licenciado en Ciencias Básicas, Docente  
Secretaría de Educación de Caquetá



## Resumen

La presente investigación muestra el papel que juega el estudio hidrobiológico preliminar del río Zabaleta como estrategia pedagógica. Los objetivos fueron mejorar el bajo nivel de desempeño académico de los estudiantes de básica secundaria en el área de ciencias naturales y educación ambiental y despertar el espíritu investigativo de 21 estudiantes de grado noveno, de la Institución Educativa Rural Divino Niño del Municipio de San José del Fragua, Caquetá. El enfoque metodológico que se aplicó fue el crítico social; y el tipo de investigación fue la Investigación, Acción, Participación Pedagógica. La investigación se desarrolló en un tra-

mo del río Zabaleta, conocido como la Balastreira, en tres fases: primera diseño de la estrategia, segunda aplicación de la estrategia y tercera evaluación de la misma. Los resultados obtenidos dan muestra de un cambio de actitud de los estudiantes como investigadores en lo comportamental y cognitivo, mejorando el nivel de desempeño de las competencias científicas y ciudadanas.

## Palabras clave

Competencias Científicas y Ciudadanas,  
Estudio Hidrobiológico.

## Introducción

La propuesta de investigación “Estudio hidrobiológico preliminar del río Zabaleta como estrategia pedagógica” se establece como una herramienta básica para el desarrollo de competencias científicas y ciudadanas, así como el desarrollo de un aprendizaje más significativo, a través de estrategias pedagógicas innovadoras, en la asignatura de ciencias naturales del grado noveno de la I.E.R. Divino Niño. Esta iniciativa hace parte de los proyectos abiertos “Línea Ambiental” aprobado, asesorado y financiado por el programa de Ondas-Colciencias y el Club de Ciencia, el Científico Soy “ECSY” de la Institución.

A través de esta propuesta se busca, por un lado dejar atrás las prácticas metodológicas tradicionales basadas en la repetición, mecanización y aplicación de fórmulas (metodología tradicional), en las que el docente era el centro de la actividad escolar y el estudiante estaba en segundo plano, permitiéndosele solo callar, oír, escribir y memorizar conceptos; de otro lado, busca que el estudiante sea el centro de la actividad escolar; donde él sea el líder de su propio aprendizaje, en el que este pueda crear sus propios conceptos, permitiéndoles desarrollar la capacidad de pensar, participar, proponer y diseñar estrategias (metodología activa).

La investigación busca también fomentar en los estudiantes el amor hacia la conservación de los ecosistemas acuáticos tan descuidados por la población; y para que esto se logre se hace necesario que se conozcan las comunidades acuáticas que viven en el río Zabaleta, identificando en ellas las características más sobresalientes, su nicho ecológico y algunas propiedades físicas de sus aguas; a partir de este estudio, los estudiantes estarán en la capacidad de construir y apropiarse del conocimiento, haciéndolo significativo y por ende serán los promotores de actividades de conciencia ambiental, que permitan mejorar la calidad de vida de los pobladores de la región.

Esta experiencia de investigación permite además estimular la capacidad investigativa de los estudiantes, en la que

puedan cuestionarse, indagar, innovar, ser líderes del proceso, y en el que juega un papel fundamental el trabajo colaborativo y cooperativo, como estrategias que les permiten compartir, analizar, interpretar, debatir, comunicar y construir conocimiento.

A partir de lo anterior, la investigación fue orientada a reconocer los métodos de captura y a describir la composición y abundancia de las comunidades acuáticas (peces, macroinvertebrados y perifiton) presentes en el río Zabaleta. Esto con el fin de fortalecer las metodologías activas, en las que los aprendizajes son

**“...La investigación fue orientada a reconocer los métodos de captura y a describir la composición y abundancia de las comunidades acuáticas (peces, macroinvertebrados y perifiton) presentes en el río Zabaleta...”**

más significativos, ya que se despierta la capacidad de asombro del estudiante y el interés por el área de ciencias naturales, la cultura ambiental y del buen uso de los ecosistemas acuáticos de la región.

## Materiales y Métodos

### Delimitación Espacial

El proyecto de investigación se desarrolló en la Institución Educativa Divino Niño, perteneciente a la inspección de Puerto Nuevo Zabaleta, jurisdicción del Municipio de San José del Fragua, en el Departamento del Caquetá. Esta se encuentra ubicada sobre la vía nacional la “Marginal de la Selva” a 39 Km de la cabecera municipal en dirección suroeste. El sitio según Peters et al. 2000, se encuentra dentro del ecosistema de bosque muy húmedo tropical (Bh-T) que equivale al bosque tropical lluvioso de precipitación con un promedio anual de 3.600 mm; temperatura ambiental promedio de 25° C y humedad relativa de 85%.

### Delimitación Temporal

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa Divino Niño, con los estudiantes del grado noveno, durante el cuarto periodo académico del 2013 y el primer semestre académico del 2014. La investigación se ejecutó en un tramo del río Zabaleta, conocido como la Balastreira.

### Contexto social

Dada su ubicación estratégica en el área de vías, la región es considerada potencial minero-energético, como

también de extracción de madera; la zona se considera según sus dirigentes como un área en desarrollo. Sin embargo, es un lugar que en pleno siglo XXI, todavía no cuenta con sistemas de alcantarillado, agua potable, recolección y tratamiento de aguas residuales. Lo que conlleva, a que estas acciones antropicas generen desechos o sustancias, que por efecto de escorrentía o descarga directa van a parar a los ecosistemas acuáticos, afectándolos.

### Fases Metodológicas

Todo el proceso de investigación se realizó en horas extra-clase de ciencias naturales, dos veces por semana. Los directos responsables de todas las actividades fueron los estudiantes de noveno grado y el docente del área de la I.E.R. Divino Niño.

El proceso de investigación contó con tres fases: diseño, ejecución y evaluación. Cada fase se ejecutó de la siguiente manera:



Fotografía - Donovan Godoy

## Fase 1. Diseño

Se realizó a través de cuatro actividades:

1. Charla de socialización.
2. Identificación del problema.
3. Conformación de grupos de trabajo.
4. Recolección de la información.

Esta última actividad (recolección de la información), se desarrolló de dos maneras:

La primera consistió en búsqueda de información (Internet, libros y revistas) acerca de los temas: hidrobiología, ecosistemas acuáticos (propiedades, clasificación y comunidades), métodos de recolección de muestras y taxonomía de peces, macroinvertebrados y perifiton; como también bienes y servicios de los ecosistemas acuáticos.

La segunda, se realizó a través de entrevistas formales, dirigida a personas conocedoras del tema (profesores, padres de familia y población en general), que utilizan el río como fuente de servicios (transporte, pesca, irrigación de cultivos, entre otros).

Una vez recolectada la información, los estudiantes la organizaron y la tabularon para socializarla en el aula de clase, a manera de conclusiones generales sobre cada tema de la consulta. Al finalizar la socialización, el docente hace una apreciación y explicación general e individual de este, para aclarar dudas, conceptos y demás apreciaciones.

## Fase 2. Ejecución

Se realizó a través de dos actividades.

**Actividad 1.** Trabajo de campo. Reconocimiento del área de estudio.

Conocido y manejado el referente teórico, se realiza una salida de campo, con el fin de que el estudiante se involucre, reconozca y valore el contexto que lo rodea. Dejando claro los cuidados y responsabilidades en una salida al campo, la forma adecuada de tomar apuntes, fotografías y observaciones en campo, también la extracción y conservación de un espécimen para posterior estudio.

**Actividad 2.** Trabajo de laboratorio. Clasificación taxonómica de las comunidades acuáticas.

Dada la verificación en campo de los referentes teóricos, se complementa con procesos en el laboratorio para conocer las características morfológicas de cada una de las comunidades recolectadas hasta llegar al nivel de familias y en algunos casos, hasta género.

## Fase 3. Evaluación y socialización

El objetivo de la evaluación fue identificar las inquietudes, problemas y demás situaciones que se presentaron durante las diferentes etapas del proyecto, que permitieran hacer los ajustes necesarios a la investigación; dicha investigación fue permanente.

Para la socialización de la investigación ante la comunidad educativa de la Institución Educativa Rural Divino Niño, se realizaron diferentes actividades, dentro de las que estaban: trovas, canciones, carteleros y folletos; todos estos, alusivos a la investigación.

## Resultados y Discusión

### Fase 1. Diseño

**Actividad 1.** Fue tanta la acogida, agrado y expectativa de los resultados, que el docente de cuarto grado de básica primaria Víctor Daniel Artunduaga, solicita ser parte de la investigación y de esta manera poder involucrar a sus estudiantes en el proceso; situación que motivó y retroalimentó más población estudiantil en la investigación.

**Actividad 2.** Las necesidades, intereses y expectativas del grupo de trabajo fueron: conocer las propiedades, características y clasificación de los ecosistemas acuáticos; los métodos de recolección de muestras de las comunidades acuáticas y conocer su ecología e importancia para la región.

**Actividad 3.** Dado que en el grupo hay cuatro estudiantes que viven por fuera de la inspección (fincas aledañas), se conformaron cuatro grupos (uno de seis y tres de cinco), donde en cada grupo hubiese un estudiante que viviera por fuera del pueblo, dando la posibilidad de adquirir y socializar diferentes saberes dentro del mismo grupo.

**Actividad 4.** Los resultados obtenidos de la consulta realizada por los estudiantes y de la socialización en el salón de clase (tabla 1) evidencian que son muchos los conceptos nuevos vistos, conceptos desconocidos por la mayoría de los estudiantes y personas entrevistadas, lo que originó un mayor interés investigativo y capacidad de asombro por parte del grupo.

**Tabla 1. Resumen de los conceptos nuevos vistos y aclarados por el grado investigador.**

| Ecosistemas acuáticos |             |              |
|-----------------------|-------------|--------------|
| Clasificación         | Comunidades | Propiedades  |
| Agua dulce            | Plancton    | Físicas      |
| Marinos               | Necton      | Químicas     |
| Estuarios             | Bentos      | Morfológicas |

## Fase 2: Ejecución

**Actividad 1.** En el área de muestreo se dividieron los grupos por los temas específicos identificados en la consulta previa (propiedades físicas del agua, peces, macroinvertebrados-perifiton y el caudal del tramo del río) y después de media hora los grupos rotaron (con excepción del líder o monitor), con la intención de que cada grupo trabajara y conociera todos los temas específicos.

**Actividad 2.** Como no se tiene un espacio físico adecuado para realizar prácticas y análisis de laboratorio en la Institución, se realizó la determinación taxonómica (tabla 2) y demás análisis (tabla 3) en el mismo sitio de muestreo.

**Tabla 2. Protocolo realizado para la determinación taxonómica de las tres comunidades acuáticas presentes en un tramo del río Zabaleta.**

| Comunidades acuáticas   |   |  |
|---|---|--|
| Peces   | Macroinvertebrados  | Perifiton  |
| Se determinaron los tipos de aletas, boca, escamas, tamaño y ancho del cuerpo. Se compara con registros fotográficos y se establece a nivel de familia. | Con ayuda de guías fotográficas se compararon los individuos colectados hasta determinar el nivel de familia. | Se determina el color de las piedras "lama" y se trató de comprender la comunidad de algas asentada y dominante en el lugar. |

**Tabla 3. Protocolo realizado para determinar algunas propiedades físicas en un tramo del río Zabaleta.**

| Propiedades físicas del agua  |  |  |
|---|--|--|
| Temperatura   | Turbiedad                                | V. de Corriente y Caudal   |
| Se determinó la temperatura del aire y del agua, cada hora durante cuatro horas con ayuda de un termómetro. | Se realizó con ayuda de un disco secchi. | Se mide el ancho, el largo y la profundidad (cada metro) del tramo del río y con ayuda de un ping pong se registra el tiempo en recorrer la distancia en cada metro. Este proceso se hizo por triplicado y se determina con ayuda de fórmulas un dato final. |

Una vez entendidos y realizados estos protocolos, se procedió a la tabulación de la información recolectada.

Se compararon los peces capturados en el muestreo y los peces identificados por los pescadores de la zona. Fueron registradas en total 12 especies diferentes, 3 de ellas fueron capturadas (Aclarando que todos los individuos recolectados una vez determinados se devolvieron a su ambiente natural) y las 9 restantes consultados (tabla 4). Para el orden Siluriformes la familia Loricariidae presenta la mayor abundancia con 6 ejemplares colectados, seguida del orden Characiformes la familia Characidae y Prochilontidae con 2 ejemplares cada uno. Al comparar con los peces registrados por los pescadores, se evidencia que son estas mismas especies las más abundantes, se presentan también varias familias con media y baja representatividad y se determina, que en el muestreo no se encontraron, debido a que según los habitantes hay sobrepesca en el sector, lo cual refleja una pérdida considerable de biodiversidad.

**Tabla 4. Comparación de las abundancias de los peces capturados y peces consultados presentes en un tramo del río Zabaleta.**

| Peces capturados |               |                |            |
|------------------|---------------|----------------|------------|
| # Especie        | Orden         | Familia        | Abundancia |
| 1                | Siluriformes  | Loricariidae   | 6          |
| 2                | Characiformes | Characidae     | 2          |
| 3                | Characiformes | Prochilontidae | 2          |

| Peces consultados |                 |                  |            |
|-------------------|-----------------|------------------|------------|
| # Especie         | Orden           | Familia          | Abundancia |
| 1                 | Siluriformes    | Pimelodidae      | Media      |
| 2                 | Siluriformes    | Auchenipteridae  | Media      |
| 3                 | Siluriformes    | Loricariidae     | Alta       |
| 4                 | Characiformes   | Characidae       | Alta       |
| 5                 | Characiformes   | Prochilontidae   | Alta       |
| 6                 | Characiformes   | Anostomidae      | Media      |
| 7                 | Perciformes     | Cichlidae        | Baja       |
| 8                 | Gymnotiformes   | Electrophoridae  | Beja       |
| 9                 | Myliobatiformes | Potamotrygonidae | Baja       |

Se registraron en total 8 especies de macroinvertebrados diferentes (tabla 5), de ellas solo un megaloptera y dos ephemeroptera (baetidae) fueron capturadas y conservados como muestra ejemplo en la socialización. Los demás individuos una vez determinados se devolvieron al agua. Para el orden Hemiptera, la familia Gerridae presenta la mayor abundancia con 8 ejemplares, seguida de la Ephemeroptera, la familia



Beatidae con 7 ejemplares y Odonata, la familia Coenagrionidae con 5 ejemplares, se presentan también varias familias con baja presencia posiblemente a la baja intensidad del muestreo. Para los investigadores, esta es la primera vez que reconocen y clasifican estos organismos, lo cual genera una capacidad de asombro, motivación e interés al estudio de la misma.

**Tabla 5. Registro de las abundancias de la comunidad de macroinvertebrados presentes en un tramo del río Zabaleta**

| # Especie | Clase   | Orden         | Familia        | Abundancia |
|-----------|---------|---------------|----------------|------------|
| 1         | Insecta | Odonata       | coenagrionidae | 5          |
| 2         | Insecta | Megaloptera   | Coryalidae     | 2          |
| 3         | Insecta | Megaloptera   | Sialidae       | 4          |
| 4         | Insecta | Ephemeroptera | Baetidae       | 7          |
| 5         | Insecta | Ephemeroptera | Leptohyphidae  | 3          |
| 6         | Insecta | Tricoptera    | Hydropsychidae | 1          |
| 7         | Insecta | Odonata       | Coenagrionidea | 2          |
| 8         | Insecta | Hemiptera     | Gerridae       | 8          |

Para la comunidad de algas perifíticas, fueron registradas dos clases diferentes (tabla 6). Como no se cuenta con microscopios no se pudo realizar una determinación por órdenes y familias.

Lo cual es decepcionante para los investigadores, ya que no fue posible maravillarse con este mundo microscópico, pero que a su vez despertó un gran gusto y respeto por la vida acuática.

**Tabla 6. Registro de las clases de algas perifíticas presentes en un tramo del río Zabaleta.**

| # Especie | Clase           |
|-----------|-----------------|
| 1         | Bacillariophyta |
| 2         | Clorophyta      |

En cuanto a las propiedades físicas del agua en el tramo de río Zabaleta, se obtuvieron los promedios para cada uno (tabla 7).

**Tabla 7. Registro de los promedios de algunas propiedades físicas del agua en el tramo de río Zabaleta y el valor de su caudal.**

| Propiedades Físicas del Agua (Promedios) |            |             |           |
|--|------------|-------------|-----------|
| V. de Corriente                          | Caudal     | Temperatura | Turbiedad |
| 0,4 m/s                                  | 993,50 L/s | 22 °C       | 44 cm     |

Estudios similares en el ámbito escolar como Monsalve (2005), evidencian un buen ejemplo de cómo la enseñanza problemática ayuda a orientar y motivar a su grupo de estudiantes de

cuarto grado, a conocer más de los insectos. Años más tarde, en esta misma institución, Miranda (2007) con su grado primero utiliza la enseñanza problémica como estrategia didáctica para conocer los orígenes de la vida, el comportamiento de los animales, entre otros. Así mismo, Bermúdez *et al* (2012), Calderón (2012) y Mayorga *et al* (2013) resaltan la investigación pedagógica como una alternativa para mejorar y motivar el proceso de enseñanza aprendizaje en sus estudiantes.

### Fase 3. Evaluación y Socialización

La autoevaluación en forma general definió tres ámbitos específicos: I. Aprendizaje significativo; II. Trabajo individual y colectivo III. Proyección y crítica metodológica del aprendizaje en el área de ciencias naturales.

Teniendo como referencia la teoría de Glasser (1999) indica, que cuando explicamos algo a otra persona es cuando más aprendemos, el proceso de divulgación de resultados de la investigación se realizó en el aula máxima de nuestra institución educativa, en una especie de exposición tipo feria como estrategia de evaluación para comprobar la apropiación, el aprendizaje y las formas de comunicación de nuestros educandos (Imagen 1). Cada stand, contó con la elaboración y exposición de carteleras, en donde se dieron a conocer los métodos y resultados de la propuesta a través de fotografías impresas, folletos, especímenes colectados, productos fabricados, réplicas, simulaciones y dibujos elaborados por cada grupo con la ayuda de diferentes materiales como plastilina, vinilos, marcadores, lana, entre otros.

**Imagen 1:** Presentación del proceso y resultados de la investigación a toda la comunidad educativa de Zabaleta, en una exposición tipo feria.



En el proceso se pudo percibir y reconocer la motivación, el interés y el compromiso por parte de los estudiantes, reflejado en las conductas que utilizaron al desarrollar competencias ciudadanas (comunicación, trabajo en grupo, liderar proce-

sos, respeto por la opinión de los demás, entre otros); además, competencias científicas (indagación, interpretación, argumentación, tabulación y presentación de resultados, entre otros) aspectos que no se evidenciaron en años anteriores y que fueron fundamentales en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

### Conclusiones

En este estudio se propició en los estudiantes la motivación e interés hacia el aprendizaje de las ciencias naturales, el trabajo en equipo, la responsabilidad en la elaboración de tareas, el reconocimiento de los saberes y conductas de los habitantes de la región, el liderazgo y la conciencia en el cuidado y conservación de los recursos naturales. Puede existir una notable variabilidad de estos resultados con otras áreas del conocimiento si no se incluye la parte práctica, lo cual estaría relacionado con la pérdida de interés y motivación de los estudiantes.

Finalmente, estos resultados constituyen el primer reporte de la investigación como una estrategia pedagógica y didáctica útil para propiciar aprendizajes significativos en la I.E.R Divino Niño y en particular para su club de ciencias.

### Agradecimientos

Los autores agradecen al programa Ondas Colciencias por el soporte económico a la presente investigación. Al equipo disciplinario del club de ciencias de nuestra Institución y a los directivos de la misma, por facilitar los espacios académicos en la realización de la fase de campo y laboratorio de la investigación.

### Referencias Bibliográficas

- BERMUDEZ, Alexis, OLIVEIRA-MIRANDA, María A. y VELAZQUEZ, Dilia. 2002. La Investigación etnobotánica sobre plantas medicinales: Una revisión de sus objetivos y enfoques actuales. INCI. [online]. vol.30, no.8
- Calderón Polanía, Y. 2012. La formación de actitud científica desde la clase de ciencias naturales. Revista Amazonia Investiga / Florencia, Colombia, 1 (1):36-53.
- Glasser, W. (1999). Teoría de la Elección a la educación (Edición original en inglés 1998 ed.). Barcelona: Paidós.
- Mayorga, A. García, L. Torres, C. B. 2013. El ejercicio de la investigación en la escuela... interlocución entre el saber y la experiencia cotidiana. Amazonia Investiga / Florencia, Colombia, 1 (1):106-118.
- MIRANDA RESTREPO, Nancy Yaneth. La floresta de mi colegio. Proyecto de aula. Docente de primer grado. Institución Educativa Madre Laura. 2007
- MONSALVE, Clementina. El regreso de las mariposas. Proyecto de aula. Docente de cuarto grado, Institución Educativa Madre Laura. 2005.



**Alejandro Casas Herrera**

Licenciado en Ciencias de la Educación- Psicopedagogía con énfasis en Asesoría Educativa; Magíster en Lingüística; estudiante de Doctorado en Lenguaje y Cultura de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Perteneciente al Grupo de Investigación LEEN -Lenguajes en Educación- de la UPTC.



**Johanna Emilce Cortés Daza**

Licenciada en Básica con énfasis en Lengua Castellana y matemáticas; candidata a Magíster en Lingüística de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Perteneciente al Grupo de investigación GIESCA de la UPTC.

## Proyecto Social y Pedagógico de Necesidades Educativas Especiales para el **Municipio de Pauna:** **“Yo me incluyo”** Bases para una Propuesta

### Resumen

La Institución Educativa Técnico Nacionalizado de Pauna (IE), en cabeza del Departamento de Orientación Docente, proyecta una investigación a largo plazo que pueda dar cuenta de una acertada detección, diagnóstico, y tratamiento de

la población perteneciente a Institución Educativa del Municipio de Pauna. Esta ponencia se encarga de mostrar el bagaje conceptual de la investigación y sus diferentes perspectivas teóricas, problemáticas y posibilidades.

## Palabras clave

Necesidades Educativas Especiales – NEE–, democracia del lenguaje, igualdad, discriminación, investigación.

## Introducción

Esta ponencia se enmarca en la temática de educación, cultura e identidad, y muestra la importancia de construir espacios democráticos de participación educativa en un contexto sinuoso, difícil, con altísimas necesidades, y con el recuerdo cultural de la guerra de las esmeraldas y de la proliferación de los cultivos de cocaína. Una de sus intenciones consiste en desarrollar una macropropuesta política, desde una perspectiva democrática del lenguaje, con base en el desarrollo de procesos lectores y escriturales, en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Esta labor origina un análisis sobre los procesos de escritura, sobre las prácticas de enseñanza y sobre algunas formas de evaluación, que experimenta la capacidad lingüística de niños con discapacidades motoras, perceptuales y cognitivas: procesos, prácticas y formas de evaluación, que se vienen dando dentro de las aulas regulares de la I.E.

En lo que tiene que ver con el desarrollo de la investigación conceptual, se cuenta con unos objetivos situados y demarcados, además cuenta con una situación problemática que delimita aristas de carácter pedagógico y político sobre los procesos escriturales, además de la incidencia que han tenido en los estados de competencia escritural; por otra parte, el acápite de las razones está basado en la urgencia de pensar a los y las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), desde una mirada que va más allá de las patologías en las que siempre se les enmarca, y les sitúan con respecto a la posibilidad de abrirse campo en una cultura de la escritura, la comunicación y la vida misma. Dentro del campo referencial, se disponen los antecedentes y las plataformas teóricas que apuntan a establecer la noción de democracia del lenguaje<sup>1</sup>.

Este proceso se trabaja con la población educativa en su totalidad. Cabe anotar que éstos pueden relacionar problemá-

ticas de retardo mental leve, de discapacidad cognitiva, síndrome de Down, síndrome de Asperger, autismo (cognitivas), sordera, ceguera, sordo-ceguera, limitaciones visuales y auditivas (perceptuales) y todas las limitaciones físicas y motoras, entre otras.

La investigación, en gran parte de su recorrido, enfatiza en la escritura como un bien común de la humanidad, lo que conforma una carta de navegación para el trabajo con este tipo de estudiantes, así como la ejecución de una lectura que se adecúe de mejor forma a las necesidades específicas de cada uno de ellos y ellas, y que tiene que ver con sus necesidades de expresión más íntimas. Si bien, el proyecto tendrá limitaciones, tales como la dificultad de trabajar de manera conjunta con los y las docentes del aula regular, entendida esta como el espacio en que los y las estudiantes con (NEE), viven su plan de estudios (Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua Castellana, entre otras asignaturas), también cabe precisar, que esta labor investigativa, tendrá su alcance primordial en el hecho de aminorar el fracaso escolar, mediante la generación de espacios democráticos del lenguaje, así como el de vivir la lectura y la escritura desde una concepción mucho más amplia.

Posiblemente, esta disertación teórica y práctica tiene una importancia vital en los avances que desarrolla en lo que concierne al trabajo escritural en población con (NEE), y tendrá un impacto para aquellos y aquellas docentes que se enfrentan al desafío de los procesos lectores y escritores en contextos escolares. De este modo, se privilegia la diversidad como una parte vital de nues-

**“...Esta labor investigativa, tendrá su alcance primordial en el hecho de aminorar el fracaso escolar, mediante la generación de espacios democráticos del lenguaje, así como el de vivir la lectura y la escritura desde una concepción mucho más amplia...”**

tra igualdad, para fomentar y sugerir nuevos caminos y nuevas alternativas alrededor de la lectura y la escritura. Por consiguiente, este trabajo implica la posibilidad de dar sentido a la lectura y la escritura, con el objeto de generar gusto y placer para los niños (as) que presentan Necesidades Educativas Especiales y dificultades del lenguaje.

En síntesis, con este tipo de investigación, es posible lograr un impacto tal, que permita consolidar una política al interior del Municipio de Pauna, en los procesos de lectura y escritura, a partir de componentes pedagógicos que reduzcan la ansiedad que los mismos provocan en nuestros aprendices. Así pues, si estos y estas estudiantes logran acceder, en mayor o menor medida a espacios tan complejos como la poesía, la narrativa, el teatro, el cine y la pintura, significa que Pauna tiene una gran oportunidad de ser un colectivo lector y escritor con-sentido.

## Desarrollo. El enigma de las necesidades educativas especiales

### Los procesos escriturales en un contexto de diversidad del lenguaje.

Esta investigación parte de la premisa de que los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) enfrentan dificultades de diversos tipos: lector, escritural, discriminatorio, político, entre otros. En este sentido, dentro de nuestras aulas, donde se ha de desarrollar la investigación, se puede observar que los métodos, los modelos, las pautas y los



Fotografía - Alberto Motta

discursos utilizados para la población con Necesidades Educativas Especiales, no siempre han sido los más adecuados. Tales dificultades, en realidad, no se han estudiado a fondo y requieren de un seguimiento especial, si se tiene en cuenta que también son niños (as) que estudian, dentro de lo que se ha denominado, últimamente, educación inclusiva - entendida como el proceso educativo, en el cual los niños y las niñas con Necesidades Educativas Especiales tienen derecho a ser incluidos en los espacios académicos de sus pares, sin distinción de raza, estrato social o patologías físicas y mentales -, es decir, en aulas regulares.

Así pues, en la medida en que los y las estudiantes con (NEE) avanzan en los procesos de escolarización, descubren que su plan de estudios se vuelve más complejo y, por ende, su aprendizaje se dificulta aún más; por consiguiente, las adaptaciones curriculares, que esta población demanda, se vuelven más significativas en cualquier área del conocimiento. De ahí, que las prácticas escriturales para esta población, merezcan otro seguimiento. Es indudable que el estudiante con (NEE), no logre mayor avance en sus procesos escriturales cuando solamente se privilegian aspectos formales de la escritura, como son la ortografía, la forma de las grafías, los signos de puntuación, entre otros; por tanto, se infiere que procesos tan

valiosos como la producción, la creación y la transformación de sus textos, están fuera del ámbito escolar en que éste se encuentra. Por otra parte, no son solamente, las dificultades que encarnan la lectura y la escritura, sino también los problemas de carácter político que se derivan de esta situación, tales como la discriminación y la exclusión.

De la misma manera, cuando se observa que la mayoría de conocimientos que se establecen en la escuela, están atravesados por un ritual de reproducción y copia; cuando se observa que éstos son una práctica común en los diferentes ámbitos escolares en que los y las estudiantes se desenvuelven, es posible deducir que procesos tan trascendentes como la creación literaria, la producción propia de texto y la autonomía de la expresión escrita, son remotos e inaccesibles para esta población. De la misma forma, cuando se descubre que uno de los pocos privilegios que el niño y la niña tienen, al enfrentarse a la hoja en blanco es el resumen, se deduce también, que no hay un espacio para la escritura de cuentos, de poemas, coplas, informes, entre otros tipos de textos. En conclusión, uno de los atenuantes de este problema, se reduce al abordaje, casi único y exclusivo de los aspectos meramente formales de la escritura.

Por otra parte, subsiste una correspondencia directa entre las dificultades en el aprendizaje de la escritura y el fracaso

escolar de la población con (NEE). Por consiguiente, la labor del grupo investigador surge, a partir de observar las siguientes problemáticas: existe un alto porcentaje de niños con (NEE) escolarizados en básica secundaria que manifiestan distintos tipos de problemáticas en su proceso lector y escritural; hay una directa relación entre la manifestación de dichos problemas y la posibilidad de presentar factores de riesgo, respecto del fracaso escolar, dado que el lenguaje escrito está presente en el tratamiento curricular de todo el plan de estudios.

Otra de las preocupaciones del investigador, nace de la innumerable literatura que se encuentra al respecto sobre lectura y escritura, tanto en el ámbito pedagógico-académico colombiano, como en el internacional. Esto significa que, a pesar de los innumerables esfuerzos teóricos, que le imprimen una importancia fundamental a la enseñanza de la escritura, éstos no han tenido el impacto necesario para configurar una política verdadera sobre la escritura y su proceso de enseñanza-aprendizaje con esta población. Por tanto cabe preguntarse: ¿Cómo desarrollar una macropropuesta política, para fundamentar procesos escriturales en niños con Necesidades Educativas Especiales pertenecientes a las Instituciones Educativas del Municipio de Pauna, desde una perspectiva democrática del lenguaje? Desde tal marco, sería posible concebir los siguientes propósitos como ruta de navegación: Crear un grupo interdisciplinar, para trabajar desde distintos enfoques las Necesidades Educativas Especiales; cualificar a los docentes del municipio de Pauna, para detectar y trabajar en pro de los niños y niñas con (NEE); identificar los procesos escriturales de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, para evidenciar sus debilidades y fortalezas; diseñar estrategias pedagógicas de escritura, desde un enfoque pragmático del lenguaje, mediante la elaboración de talleres de lectura y escritura; propiciar espacios democráticos del lenguaje en un contexto de diversidad, a través de la vivencia práctica de los talleres, actividades y tareas escriturales.

## Las razones para el proyecto social y educativo. Un contexto de diversidad.

Desde una mediación educativa para una población con Necesidades Educativas Especiales, este trabajo tiene su razón de ser, en función de las implicaciones teóricas y políticas que se pueden observar comúnmente, alrededor de situaciones como la discriminación sufrida por esta población en el aula y en la vida. El derecho a la diferencia y el derecho a la igualdad de oportunidades, surgen como consideraciones fundamentales para desarrollar un trabajo investigativo de este carácter, puesto que aún no se ha comprendido, en su totalidad, que los niños (as) con (NEE) tienen los mismos derechos y las mismas oportunidades.

Por otra parte, este trabajo encuentra su fundamento teórico en la posibilidad de aportar al mundo del conocimiento las nociones de democracia del lenguaje y de Necesidades Educativas Especiales, desde un punto de vista que se contrapone a la concepción psicolingüística. El primer concepto tiene en cuenta una marcada presencia de la dictadura del lenguaje y de las asignaturas en los ámbitos escolares donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, -noción proveniente de Páez y Silva (2000, p. 15)-. Estos autores opinan que se puede “[...] establecer que hay una dictadura del lenguaje (no porque sea el lenguaje el “emperador” del aula). El dictado, el silabeo, la frase inconexa, impuestas por el maestro, como únicos pretextos de aprendizaje, se convierten en el paradigma y modelo para la enseñanza”. De otra parte, el concepto de (NEE) ha sido estudiado por los teóricos, desde una perspectiva netamente neurológica, clínica y psicolingüística y, por ello, se requiere concebirla desde una perspectiva pragmática del lenguaje.

Teóricamente hablando, esta labor investigativa es necesaria desde un punto de vista pedagógico y conceptual. El hecho de que los diversos abordajes y formulaciones para el trabajo de producción escrita, desde el ámbito pedagógico, hayan generado un malestar fre-

cuenta en el ámbito de las prácticas de aula, implica la urgencia de sugerir, si no un nuevo punto de vista, por lo menos sí, una alternativa pedagógica que pueda tener presente el hecho de llevar la vida a la escuela y viceversa, de modo que sea el niño y la niña, con (NEE), quienes puedan escribir su versión de mundo, desde sus intereses y preferencias.

Asimismo, es prioritario para el grupo investigador, considerar que el uso de la lengua escrita es una herramienta cultural importante para la acreditación escolar y la convivencia democrática en diversos espacios de la vida académica y cotidiana y, por consiguiente, este trabajo investigativo encuentra otro argumento para su desarrollo. Desde este enfoque, se requiere ofrecer un giro lingüístico en los procesos escriturales. Este planteamiento tiene su argumento en torno de la práctica y observación de resultados que se efectuarán en el aula de apoyo. De esta manera, la investigación soporta su trabajo desde un enfoque diferente, con una orientación prag-

En suma, esta labor investigativa se apoya, en el propósito de convertirse en una piedra angular para poblaciones como la de (NEE), que es considerada como vulnerable, discriminada y segregada; además, es sugerente el hecho de que no existe un antecedente de formación de lectores y escritores con (NEE) que tengan como uno de sus fines la publicación de sus trabajos escritos, para mostrarlo a la comunidad escritora, de la que definitivamente deben hacer parte.

## La escritura en torno de las Necesidades Educativas Especiales, como una modalidad comunicativa

Escribir implica trocar significados, evidentemente, mucho más que codificar marcas, siguiendo la lógica del principio alfabético. Es un proceso activo de construcción interior de la información, que se percibe en los escenarios comunicativos. Comporta, entre otros ámbitos, el desarrollo de capaci-

**“...Esta investigación parte de la premisa de que los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) enfrentan dificultades de diversos tipos: lector, escritural, discriminatorio, político, entre otros...”**

mática del lenguaje, lo que posibilita la inclusión y, por extensión, el derecho a la diferencia, mediante el desarrollo de procesos escriturales en el aula de apoyo.

De la misma forma, se justifica en función de ofrecer una solución viable al fracaso escolar, que generalmente sufre esta población. Por tanto, se plantea retomar un horizonte que había sido olvidado, y que requiere del diseño de estrategias pedagógicas que generen espacios democráticos del lenguaje. Con este principio, se abre un camino que privilegia la diversidad, el trabajo autónomo y el trabajo en equipo, fundamentado en una política del lenguaje.

dades lingüísticas y pragmáticas. Hoy, está totalmente asumido que el acto de escribir, por ejemplo, no consiste en una actividad espontánea e irreflexiva, sino que exige, como opinan Teberosky y Tolchinsky (1995, p. 98), entre otros procesos, los de organización del texto, “[...]en una re-elaboración compleja [que] permite aumentar la capacidad de memoria, de clasificar y ordenar la información, a la vez que incrementa los procesos de reflexión motivados por la capacidad de objetivar el mensaje, gracias a la diferenciación que se introduce entre el productor y la marca escrita”.

Es un lugar común entre académicos del lenguaje, al decir de Teberosky (1995, p. 121) suponer que “...el acto de escribir y la producción escrita, parecen generar un efecto específico en las estrategias y procesos cognitivos”, basándose en que admiten una actividad intelectual con interacciones recíprocas (1995, p.123) “[...] entre las actividades de producción de lenguaje oral y escrito, influencias entre los artefactos de producción del lenguaje escrito: manual, imprenta, electrónica. Influencias reflexivas sobre la manera de percibir, producir, y analizar el lenguaje, sobre las capacidades intelectuales de registrar, planificar, corregir y construir lenguaje y conocimiento en general”.

Si bien, el sistema de escritura es el instrumento que permite plasmar un texto en un soporte y comunicar ideas, su papel es secundario ante la esencia de la escritura; es decir, ante el significado y los sentidos del texto que surgen en el contexto de las intenciones y circunstancias que movilizan a un escritor determinado. Al aceptar que el desarrollo del conocimiento y de las funciones mentales es un proceso progresivo, es coherente identificar que los individuos constantemente estén creando hipótesis para explicarse la naturaleza de los fenómenos en los que se ven involucrados. Piaget (1975, p. 78) opina que “Estas hipótesis tienden a variar progresivamente de acuerdo con las interacciones mantenidas con el objeto de conocimiento, las interrelaciones con otros individuos, el desarrollo intelectual y la transmisión educativa y cultural”. En esa medida, los y las escolares con (NEE) están en capacidad de generar mayor conocimiento, así como mejores procesos escriturales, cuanto más se aproximen a ese mundo por descubrir y cuanto más vuelquen su mirada hacia la escritura como una herramienta que hace posible la construcción de nuevos mundos.

Desde esa perspectiva, Lerner (2001, p. 32) afirma que “lo posible es generar condiciones didácticas que permitan poner en escena –a pesar de las dificultades y contando con ellas- una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social (no escolar) de estas

prácticas”; lo posible es propiciar espacios democráticos del lenguaje, ir más allá de las relaciones de poder que se establecen entre quien enseña y quien aprende. Por supuesto, no siempre es posible determinar si es el estudiante el que aprende, como tampoco es posible precisar si es el profesor el que enseña. Ese tipo de relaciones siempre es bidireccional y, en esa medida, las relaciones de poder y de dominación no tienen sentido; en otras palabras, la relación que alcanza un significado relevante entre maestro y estudiante, se consolida a través de la generación de espacios democráticos del lenguaje, en donde el diálogo, el consenso y el desarrollo de ámbitos escriturales, abrirían una brecha y sugerirían alternativas autónomas de escritura.

Bernstein ha facilitado una mirada reflexiva y descriptiva sobre la realidad de la escuela y su papel en los códigos que determinan relaciones de poder. Este trabajo sugiere, a la manera de Halliday (1984, p. 142) -quien reflexiona sobre la aportación de Bernstein- que “debemos dirigir nuestra atención más allá de las formas del lenguaje, más allá del acento y del dialecto, y de las particularidades morfológicas y sintácticas, de tal o cual variedad [...]” de español, es decir, hacia el significado y la función social.

Durante este proceso, que se fija más allá de la formalidad del lenguaje escrito, se transforman y reestructuran los objetos de conocimiento para poder comprender su naturaleza. La escritura no escapa a esta realidad. Dentro de esta comprensión epistemológica se han desarrollado diversas teorías y modelos que dieron luz sobre los procesos lingüísticos y pragmáticos del lenguaje escrito, y el

desarrollo de procesos de escritura. Las investigaciones realizadas en distintas áreas, como la psicolingüística y la psicología cognitiva, por ejemplo, evidenciaron, como ya se refirió en el apartado anterior, los conocimientos hipotéticos propios del niño (a) sobre cómo funciona el lenguaje, privilegiando los procesos globales y discursivos, más allá de los detalles particulares del código.

Este reconocimiento, por parte de las personas que evalúan (principalmente, familiares y profesorado) las producciones escritas y la comprensión textual de los alumnos con (NEE), permite que éstos puedan avanzar en su nivel de autonomía ante el uso del lenguaje escrito: de esta manera, se podrán sentir lectores y escritores, sin dominar aún, la mayoría de los aspectos formales y de contenido de la lectura y la escritura. El anterior panorama cobra importancia, no solo porque explica el proceso que implica llegar al dominio de la decodificación, sino, fundamentalmente, porque brinda posibilidades en el campo de la comunicación: se puede propiciar una auténtica inmersión en la escritura de todos los niños (as), independientemente de que dominen, o no, todos los aspectos convergentes de la lectura y la escritura. Es decir, se trata de abordar, en paralelo, el desarrollo de todas las capacidades implicadas en la lectura y la escritura, atendiendo a los contextos de diversidad que coexisten en un aula. Es en este eje básico y elemental donde tiene sentido considerar las estrategias de enseñanza y los criterios de evaluación que permiten esta inmersión, fundamentalmente, en los casos de alumnos considerados con (NEE).

**“...La investigación soporta su trabajo desde un enfoque diferente, con una orientación pragmática del lenguaje, lo que posibilita la inclusión y, por extensión, el derecho a la diferencia, mediante el desarrollo de procesos escriturales en el aula de apoyo...”**

Así pues, al reflexionar las anteriores percepciones sobre la escritura, es necesario articularlas con las percepciones propias de la población específica a la que se ha venido aludiendo. Respecto de lo anterior, se considera que existen, no solo barreras de tipo conceptual, sino barreras en la praxis. Los diferentes avances en el campo de la neurolingüística y de la psicolingüística ubican, con claridad, por un lado, lesiones de carácter cerebral en el desarrollo fisiológico de esta población, y de otro, dificultades en la adquisición de sus procesos lectores y escriturales. Defior (2000, p. 42) menciona que “un alto porcentaje de niños experimenta dificultades en la adquisición del lenguaje escrito, de hecho, al enfrentarse a este aprendizaje es cuando se manifiestan retrasos y dificultades que pasaban desapercibidos con anterioridad”. En esa medida, la barrera de la que se está hablando, en estas perspectivas, establece una limitación. En la praxis, y en el mismo lenguaje pedagógico, también, existe este tipo de percepciones, colmado de eufemismos que no hacen otra cosa que aumentar el problema, al no tratarlo en su fondo primordial.

El nuevo discurso de la pedagogía incluyente prescinde del uso del término tradicional de Necesidades Educativas Especiales (NNE) y prefiere basarse en la noción de “Barreras del aprendizaje” (2010).

Las barreras del aprendizaje aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, los políticos, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. Consecuentemente la inclusión implica identificar y minimizar las barreras del aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. Las barreras al igual que los recursos para reducirlas se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación en él (Barton 1996, p. 20).

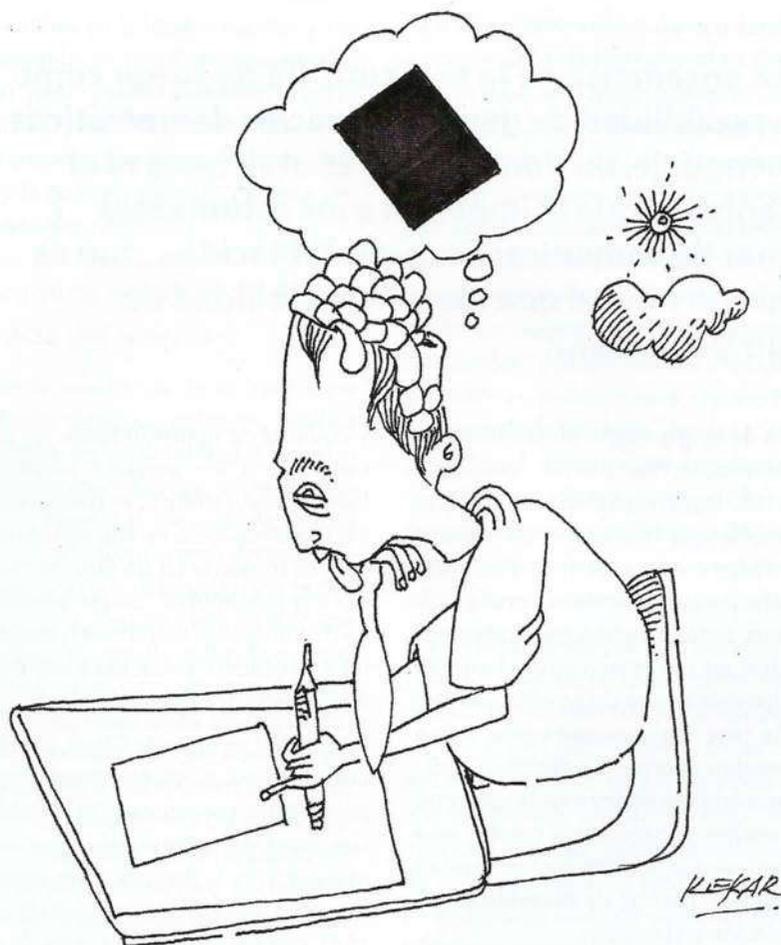
Desde esta perspectiva sociológica de Barton, el concepto de barreras del aprendizaje carece de un desarrollo más amplio y en consecuencia, aún hoy gene-

ra ambivalencias. Sin embargo, este trabajo sugiere que tales barreras no existen, cuando se piensa, pragmáticamente, que todos los seres humanos enfrentan limitaciones y que las formas de aniquilación o sustitución de las mismas, deben darse desde otras esferas, que no apunten hacia la exclusión o discriminación. A partir de esta construcción, la escritura, la lectura y los procesos que éstas implican, no excluyen ni discriminan a los y las escolares y pueden darse, en este estudio, desde una perspectiva comprensiva que, concretamente, no observa limitaciones sino posibilidades, nuevas búsquedas, otras alternativas desde el devenir propio de la diferencia y como hecho esencial de la diversidad.

### El aula de apoyo: una posibilidad para construir mundos

Una de las necesidades primordiales del proyecto consiste en la creación y el respectivo desarrollo del aula de apoyo, entendida como el centro de atención

especializada para la población con (NEE). La configuración del aula de apoyo consiste en un espacio en el que se desarrollarán diversos trabajos lectores y escritores, desde una perspectiva democrática del lenguaje y alude a las diferentes transformaciones que la población con (NEE) vive en su realidad educativa; transformaciones que tienen que ver con el paso de educación exclusiva, al proceso de inclusión en el aula; transformaciones que suponen un trasegar pedagógico del aula regular, al aula de apoyo. En este sentido, es necesario posibilitar un aula inicial para niños y niñas entre los 5 y 8 años de edad, cuya fundamentación en los procesos lectores y escritores requiere una mayor atención en lo que concierne a la decodificación y codificación de la lengua escrita. Esta aula inicial también requiere de la concepción de aula como centro de aprendizaje, en el que se brinde especial atención a los procesos de cognición, a los de carácter afectivo y a los de producción.



**“...La enseñanza de la escritura, ha de surgir como una posibilidad de generar espacios democráticos del lenguaje, en donde ya no es el sistema ni el docente los que le imponen a los estudiantes formas de comunicación preestablecidas, sino es el mismo niño el que tiene la posibilidad de elegir y re-crear...”**

El aula de apoyo, según las condiciones del municipio, no podría concebirse como un lugar específico, sino como un espacio que trasciende las barreras de lo físico o estructural, y se ubicaría también como un ámbito conceptual. Así pues, sería complejo por el momento reunir en un mismo sitio al equipo interdisciplinar que esta población demanda, pero seguramente con el apoyo que puedan aportar las distintas instituciones que intervienen en el proyecto, sería posible generar unas condiciones alternativas que nos den la oportunidad de cubrir la mayoría de necesidades de la población en cuestión.

Finalmente, la filosofía de las aulas de apoyo se basa en prestar atención especializada, desde las posibilidades del municipio, a través de un grupo interdisciplinar; más o menos, los profesionales que se requieren para tal propósito son: docentes en proceso de cualificación, docente orientador, psicopedagogo, psicólogo, trabajador social, médico, terapeuta del lenguaje, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, educador físico, entre otros. Si se tiene en cuenta lo anterior, es un grupo bastante amplio, pero que puede dar importantes resultados a corto, mediano y largo plazo.

### Hacia una noción de democracia de lenguaje

A partir de la noción de dictadura del lenguaje, establecida por Páez y Silva (2000, p. 19) -quienes explicitan que ésta, “[...] como trayecto, abre un proceso que se define en un salto al vacío”-, este trabajo es consciente que, en nuestra escuela pública, es prácticamente imposible generar espacios de igualdad

y equidad de oportunidades, en lo que concierne a los procesos escriturales. Este trabajo, también, es consciente que ese *prácticamente*, escrito con anterioridad, se convierte en un faro, en una pequeña probabilidad. Esa probabilidad se ha denominado, desde este trabajo y sin un antecedente conocido previamente: democracia del lenguaje.

Dentro del modelo de Chall, citado por Defior (2000, p. 58-59), siguiendo una perspectiva piagetiana, “se establecen tres fases de aprendizaje, que tienen que ver con la lectura para aprender lo nuevo, durante las edades de 9 a 13 años, con los múltiples puntos de vista, durante el periodo entre los 14 y los 18 años, y con la construcción y reconstrucción que se darían alrededor de los 18 años en adelante”.

Estos procesos, sin duda, se aproximan, tangencialmente al concepto de democracia del lenguaje desde una percepción evolutiva del niño. Sin embargo, la concepción que aquí se quiere destacar, no tiene en cuenta etapas evolutivas en los procesos cognitivos, sino más bien, los procesos cognitivos y su conexión, en relación con la multiplicidad de posibilidades políticas, pragmáticas y sociales del lenguaje y su enseñanza.

Se puede concebir que estas fases se sitúan en una esfera extraescolar, es decir, fuera de la escuela pública. De hecho, solo unos pocos acceden con pertinencia y propiedad a este estado; de hecho, es común encontrar lectores y escritores que no aprendieron a leer y a escribir a través de la escuela, sino a pesar y en contra de ella.

Por una parte, el modelo de Chall está planteado desde una perspectiva, que

entiende al niño (a) con una situación de déficit frente al adulto y que, en la medida en que ejercite rutinas escriturales, ese estado deficitario desaparecerá. De otra parte, el estilo adoptado por la enseñanza de la lengua escrita, en nuestra escuela, parece estar formulado desde una reflexión de semejanzas y diferencias entre los niños y los adultos como individuos cognitivos, que es exactamente opuesta a la que deviene de la Psicogenética. Ésta muestra, a través de las reformulaciones del mismo Piaget (1975, p.123), que la estructura intelectual de los niños es diferente a la de los adultos, pero el funcionamiento de unos y otros es esencialmente el mismo.

En otras palabras, fisiológicamente, somos los mismos, pero mentalmente, somos otros: hay un abismo enorme. Cuando la escuela mezcla estas diferencias, ignora el proceso constructivo de los niños. Cuando la escuela se dedica a las actividades desprovistas de sentido, como las que se han venido señalando, y supone que los niños tienen una estructura intelectual similar a la del adulto, socava el derecho a la diferencia, bajo el argumento de la igualdad. El problema de la escuela, entonces, reside en la comprensión de conceptos que parecen contrarios y excluyentes, pero que guardan una profunda afinidad. Por ejemplo, el derecho a la diferencia no excluye el derecho a la equidad y a la igualdad.

Entender que nuestros niños y niñas son otros y otras, diferentes a nosotros como adultos y docentes, entender que ven el mundo desde otro punto de vista, entender que, de muchas formas, perciben la virtualidad como su misma realidad, entender que sus sueños son distintos y sus expectativas difieren a las de nosotros, significa pensar en la construcción de espacios democráticos del lenguaje y, en última instancia, en una escuela diferente, en donde convivan nuestras voces, nuestras expresiones dentro de un ámbito pragmático, como una posibilidad humana y tangible de escuchar y cantar, leer y escribir nuestra propia versión de la polifonía.

Pero si estas fases, reseñadas por Defior con anterioridad, son extraescolares y muchas veces son producto de una deci-

sión política de algunos individuos que se emancipan del sistema de la enseñanza de la lengua escrita, se supone que la escuela, debe hacer, también, una reflexión al respecto. La trasposición didáctica, propuesta por Chevallard, surge como una posible reflexión que traduce la comprensión espacial y mental, en términos de distancia entre el niño y el adulto, porque ésta requiere de procedimientos que transformen el lenguaje científico en un lenguaje más próximo a la realidad comprensiva de los estudiantes, es decir, requiere de una búsqueda constante del docente para reconstruir los discursos y hacerlos claros y pertinentes, según el lenguaje y el desarrollo del niño.

En términos pedagógicos, situacionales y pragmáticos con respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura, la trasposición didáctica tiene su mayor utilidad en la aproximación que debe darse entre la escuela y la sociedad, es decir, "generar condiciones didácticas que permitan [...] una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social de estas prácticas" (Lerner; 2003: 32), *llevar la vida a la escuela y viceversa, o mejor, que vida y escuela sean una misma*. En consecuencia, el estado político-lingüístico de democratización del lenguaje, podría darse dentro de la escuela si se encuentran alternativas que reduzcan la brecha entre la innovación y la conservación de los sistemas

de enseñanza de la lengua escrita, y sus discursos puedan ganar un espacio consensual, para resolver la distancia entre la teoría y la práctica, entre la postura de que el conocimiento es y debe ser para todos y la postura reproductivista del orden social establecido.

### Panorámica general de la democracia del lenguaje

Abordar la enseñanza de la lengua escrita desde términos políticos, implica una mirada en profundidad a nuestro sistema educativo. Por una parte, se hace necesario abordar el concepto de control simbólico en la forma como Bernstein lo entiende y, de otra, determinar sus implicaciones en la manera como su discurso puede entablar una discusión directa con la realidad de nuestro sistema. "Dichos análisis, entre otras cosas, pretenden relacionar las estructuras del discurso con las estructuras sociales" afirma Van Dijk (1996, p. 15). Esta mirada de análisis sociopolítico del discurso nos señala la importancia que tiene develar los sentidos ocultos que guardan los textos, los enfoques, el sistema educativo colombiano y, en general, el origen dictatorial de nuestros métodos de enseñanza y aprendizaje en torno de la lectura y escritura.

Dentro del sistema educativo colombiano, la importancia de la enseñanza de la lectura y de la escritura está enmarca-

da en las disposiciones de tipo jurídico, como son las de la Ley General de Educación de 1994, los Lineamientos curriculares y los Estándares de calidad para la enseñanza de la Lengua Castellana. Esto, en realidad, constituye un hecho innegable que puede suscitar diversas controversias, alrededor de preguntas tales como: ¿Qué se entiende por lectura y escritura desde las disposiciones, anteriormente nombradas? ¿Cuáles son las implicaciones teóricas, pedagógicas y sociales de la lectura y de la escritura, desde tal foco? ¿Qué papel desempeñan los discursos que allí se relacionan y que se filtran de diversas formas en el discurso docente y que, en consecuencia, dirigen el pensamiento de nuestros niños?

Se puede establecer, de esta manera, que cada una de estas inquietudes puede convertirse en una investigación por sí misma y que, seguramente, todas estas son preguntas que, en determinado momento, durante nuestro devenir como docentes y como directos responsables de la enseñanza de la lectura y la escritura, nos han asaltado con el objeto de transformar nuestra práctica pedagógica.

Sin duda, a cada cuestión, es posible hacerle corresponder respuestas, soluciones, modelos, métodos y pautas, desde distintos puntos de vista y de orientación, para posibilitar una enseñanza de la escritura más acorde con nuestra



Fotografía - Alberto Motta

realidad, tanto educativa como cotidiana. El hecho es que, por sí mismos, estas soluciones, modelos, métodos y pautas, hacen parte de un discurso subyacente al discurso propuesto por quienes deciden las políticas educativas y reformas en nuestro país, y en ese sentido, este tipo de discursos -subyacente- termina ocultándose frente al segundo, que es de carácter impositivo y rige, en gran medida, los destinos de la enseñanza de la escritura en nuestro país.

Lo sorprendente es que al hacer el análisis, por ejemplo, en los lineamientos curriculares o de los estándares de calidad para la enseñanza de la Lengua Castellana, es posible vislumbrar un altísimo grado de coherencia y de múltiples posibilidades para dar al lenguaje y a su enseñanza una importancia primordial en el devenir educativo de nuestro país; sin embargo, es necesario apuntar que no hay una verdadera posibilidad de llevar estos discursos a la práctica, porque no existe la articulación necesaria de tales discursos con la realidad cotidiana de la vida escolar.

Desde esa mirada, hay dos posibilidades concretas. La primera, plantea que los discursos del docente, generalmente, carecen de una articulación entre su *decir* y su *hacer*, entendido el decir del profesor como el discurso en que se sustenta su práctica, y entendido el hacer como la representación práctica de su decir. La segunda, por su parte, plantea que existe un discurso oculto que subyuga a los otros discursos posibles que son de uso común del docente. En ese sentido “las propiedades o relaciones sociales de clase, género o etnicidad, por ejemplo, son asociadas sistemáticamente con unidades estructurales, niveles, o estrategias de habla y de texto incorporadas en sus contextos sociales, políticos y culturales” (Van Dijk, p. 15, 1996); lo que implica una representación de las brechas sociales y culturales. En este caso, es prioritario comprender que nuestras escuelas públicas no escapan a esta realidad. Es así como conceptualmente, se debería pasar de un culto a la segregación y vulneración, a la aventura de pensar en la equidad, como un espacio para vivir nuestras diferencias.

También, en cuanto a la primera posibilidad, es cierto que hay una disertación del profesor sobre el lenguaje y la enseñanza de la escritura, y que existe una filtración en los discursos que algunas corrientes de pensamiento han desarrollado y, específicamente, de las transformaciones teóricas, discursivas y de enfoque que ha propiciado el Ministerio de Educación Nacional. Tal filtración, seguramente, entiende la escritura de manera similar a como se ha venido abordando en este trabajo, es decir, como un espacio autónomo de producción y creación.

En esa medida, la argumentación del docente determina un abierto juicio contra las prácticas didácticas fundadas en la preferencia de la formalidad, el automatismo y el ejercicio sin sentido, la instrucción memorística, fragmentada y fuera de foco de las grafías y las sílabas, entre otros aspectos. De hecho, este discurso ha ganado una fuerza inusitada, de tal manera que ha llegado a transformarse en un raciocinio explicativo y de sentido común, universalmente aceptado entre pedagogos y lingüistas.

Así las cosas, desde la segunda posibilidad, el discurso oculto -entendido como aquél que pretende, a toda costa, reproducir nuestros saberes sin transformarlos-, por una parte, deviene del discurso *jurídico* y, de otra, de un discurso *invisible*, a la manera en que Bernstein entiende tal concepto. En su artículo, “Clases y pedagogías: visibles e invisibles”, Bernstein (1977, p. 116) examina las oposiciones entre dos prototipos de transmisión de la educación y sugiere que “los desacuerdos en la codificación y en las pautas de organización de cada práctica pedagógica, están en correspondencia con la clase social”.

Dentro de nuestro contexto educativo colombiano, se puede inferir que el sistema educativo es de carácter reproductivo y transmisionista. Un concepto más amplio, en función de lo anterior, sería el de transformación. Por consiguiente, es posible elucubrar que el sistema educativo de Colombia, no está atravesado por ésta, sino por la reproducción, el simple calco de saberes que pasan de una generación a otra,

sin la posibilidad de entablar discusiones, debates y reflexiones en torno de éstos. Por eso, desde la visión de Lerner (2003, p. 28-29) se hace necesario “enfrentar -y encontrar caminos para resolver- la tensión existente [...] entre la tendencia al cambio y la tendencia a la conservación, entre la función explícita de democratizar el conocimiento y la función implícita de reproducir el orden social establecido”.

De otra parte, los desacuerdos en la codificación de los discursos, están sujetos a la dominación del discurso invisible que está planteado como un sistema de reproducción, que paraliza y somete cualquier intento contrario de discurso. Por eso, la pregunta por el maestro, por su decir y por su hacer, tiene una relevancia excepcional. Pretender explicar y hacer visible el discurso invisible de nuestro sistema, implica un trabajo que, por ahora, no le corresponde a esta tesis. Pero es importante resaltar que su poder y su red discursiva rodean nuestro sistema educativo, hasta tal punto de maniatar las diferentes posiciones que puedan surgir en su contra.

Bernstein (1999, p. 39) define control simbólico como “el medio por el cual se asigna a la conciencia una forma especializada, a través de maneras de comunicación que transmiten una distribución dada del poder y categorías culturales dominantes”. En otras palabras, es un proceso por medio del cual, un discurso establece maneras de pensar en quienes lo reciben. Si miramos nuestro sistema educativo, observamos que, evidentemente, estos estilos de comunicación están diseñados para sostener un sistema dictatorial.

Desde la perspectiva en la que el concepto de democracia del lenguaje surge como una posibilidad de entrever una escuela diferente, y desde una oposición a tales formas de comunicación, y de discursos que reproducen nuestra cultura, sin transformarla; la enseñanza de la escritura, ha de surgir como una posibilidad de generar espacios democráticos del lenguaje, en donde ya no es el sistema ni el docente los que imponen a los estudiantes formas de comunicación preestablecidas, sino es el mismo

niño el que tiene la posibilidad de elegir y re-crear, desde sus expectativas, sueños, esperanzas, desilusiones y fracasos, sus mundos posibles.

Por supuesto, el papel del docente, por ningún motivo desaparece en este proceso de democratización del lenguaje. Es más, aquí su importancia es crucial y sugiere un encuentro entre su decir y su hacer. En estos términos, no se cuestionaría la coherencia del decir del maestro y su hacer, sino de discutir la coyuntura que se da en el hacer de su decir; en otras palabras, las prácticas concretas que se efectúan en su espacio pedagógico específico, altamente influido por un proceso político de obligación y dictadura.

En estos términos, no se propone un profesor o profesora, ni un o una escolar, ni una escuela perfecta, sino más bien el profesor, la profesora, el y la escolar, la escuela en que se sitúan nuestros ejes de enseñanza de la escritura, no solamente pensados como un contexto inmediato, sino como espacios comunicativos en los que esa reflexión se desarrolla y tiene su apoyo en la práctica: contextos de orden político, discursivo, trascendental, histórico y pedagógico. Así pues, a partir de lo anterior, se plantea un principio en el que el papel del maestro y la maestra es relevante y va más allá de las pedagogías centradas en los y las escolares, sin que estos pierdan su lugar y su espacio. Al fin y al cabo, se plantea un ámbito democrático del lenguaje, en los términos de igualdad y libertad.

Democracia del lenguaje sería entonces, un concepto que alude al entramado pragmático de posibilidades reales, pensadas para establecer una relación más próxima de la sociedad con la escuela y viceversa, desde una versión de la lectura y la escritura, en tanto ejes pedagógicos, como sociales. De esta manera, Lerner (2003, p.33) afirma que será viable “articular los propósitos didácticos –cuyo cumplimiento es general y mediato– con propósitos comunicativos que tengan un sentido “actual” para el alumno y se correspondan con los que habitualmente orientan la lectura y la escritura fuera de la escuela”.

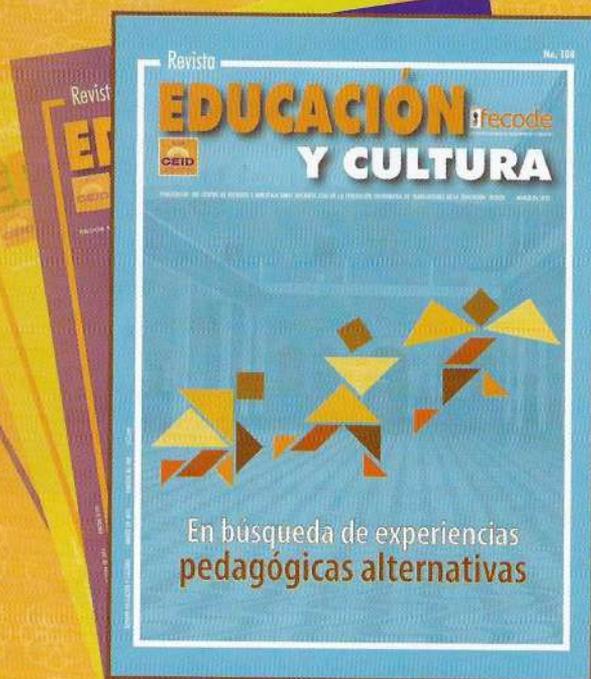
Este tipo de articulaciones, entre más prolijo y acertado sea, permitirá dotar de sentido, no sólo a las prácticas escolares de la lectura y de la escritura, sino también a las innumerables posibilidades y responsabilidades que plantea la democracia del lenguaje –tales como la libertad de opinión, la escritura autónoma, el ejercicio del debate y el consenso, entre otras–, en un espacio determinado y en un momento histórico que nos exige la urgente transformación de nuestras expectativas en realidades concretas.

Entonces, desde la problemática planteada, la *democracia del lenguaje*, surge como un concepto susceptible de desarrollarse en nuestras escuelas públicas. En ese sentido, no solo surge como una acción transformadora del sistema educativo de nuestro país y a las formas como se enseña a escribir en nuestra escuela, sino como una posición central, política y delimitada en los términos de la realidad y situacionalidad contextual de nuestra escuela.

# SUSCRÍBASE

## Revista Educación y Cultura

32 años construyendo el  
movimiento pedagógico



**1 año:** (6 revistas) \$65.000  
**2 años:** (12 revistas) \$125.000  
**3 años:** (18 revistas) \$180.000

**CEID - FECODE**

Calle 35 No. 14 - 55 Bogotá  
Teléfono: (1) 2453925 - Movil: 3155299515  
revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

A la manera del *loco de la mancha -Don Quijote-*, el concepto de democracia del lenguaje ha de buscar su espacio en *los molinos de viento* de la institucionalidad de la escuela: un espacio que ha sido sustraído a través del discurso invisible al que se ha hecho referencia, un espacio político que ha de poblarse con las voces y las letras y las expresiones de nuestros niños y niñas, docentes y comunidad educativa, para transformar la escuela y vivirla desde una concepción democrática.

## Conclusiones

Con el anterior diálogo teórico y la propuesta hecha ante la Alcaldía Municipal de Pauna, tenemos las herramientas conceptuales que hacen posible entablar un diálogo con la comunidad, construir un diagnóstico y continuar con la posibilidad de trabajar pedagógicamente con los beneficiarios de la investigación. Desde tal perspectiva, se puede concluir:

- La elaboración de un diálogo teórico, a la luz del nuevo discurso de la enseñanza de la lectura y la escritura, denominado *democracia del lenguaje*, permite infinidad de posibilidades pedagógicas, estratégicas y conceptuales para dimensionar la lectura como una parte vital de la historia de las diversas poblaciones a las que nos vemos convocados.
- La concepción de Necesidades Educativas Especiales permite valorar una dimensión doble del desarrollo académico de la población beneficiaria de la investigación. Por un lado, los beneficiarios pueden trabajar en las aulas de clase, con sus maestros y con sus pares escolares. Por otra, el Departamento de Orientación, ofrecerá las alternativas pedagógicas y didácticas, desde una postura emergente de la lectura y la

escritura como forma de vida, según la necesidad específica de cada escolar para la población.

- Sin duda, cuestionar el proyecto político educativo de un país que trata de cerrar los espacios de la lectura y la escritura, en las mismas escuelas públicas donde inserta sus discursos diseñados para que nuestra población no piense, permite a través de esta ponencia entrever nuevas alternati-



Fotografía - Alberto Motta

vas, rutas y caminos posibles en tanto que entre la misma comunidad y los actores sociales que allí convergen, puedan llegar a consensos de carácter social, educativo y pedagógico, sobre todo si se trata de poblaciones vulnerables como la de (NEE).

- De la misma forma, develar el discurso invisible que subyace a la inclusión –entendida como política educativa del Estado– como dispositivo pedagógico, para desaparecer del escenario pedagógico a los maestros especializa-

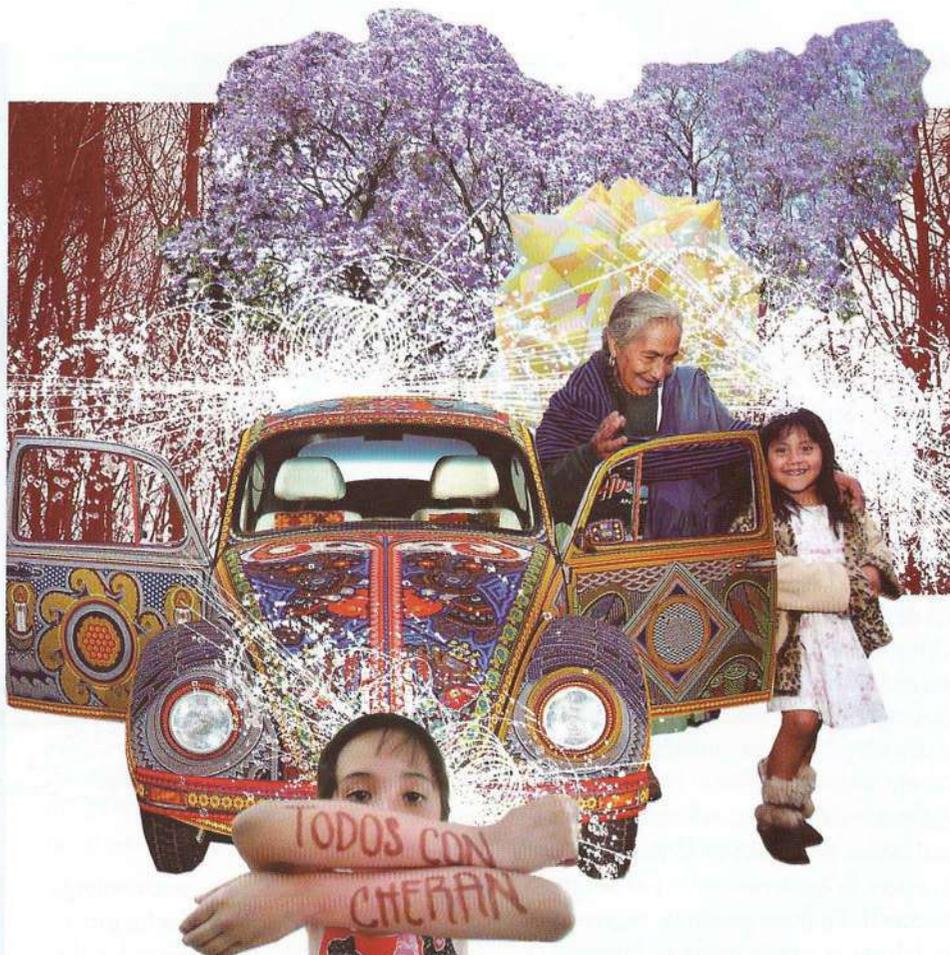
dos en trabajar con este tipo de necesidades educativas especiales, supone tejer otros caminos teóricos, pedagógicos y políticos, con el objeto de posibilitar transformaciones de largo alcance en el Municipio de Pauna.

## Referencias bibliográficas

- Bernstein, Basil. (1988). *Clases y pedagogías: visibles e invisibles*. Madrid, España. Akal.
- Bernstein, Basil. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico (textos seleccionados)*, Bogotá. El Griot.
- Cedeño Ángel, Fulvia y otros. (2006). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva*. Bogotá: MEN.
- Correa, Jorge; Bedoya, Margarita; Vélez, Libia; Gaviria, Patricia; Agudelo, Alexandra; Velandia, María; Piedrahita, Marta. (2005). *Estrategias de apoyo a la gestión de la comunidad con enfoque inclusivo*, Bogotá. D.C. MEN. Defior Citoler, Sylvia. (2000). *Las Dificultades De Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo: Lectura, Escritura, Matemáticas*. Madrid, España. Aljibe.
- Lerner, Delia. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Páez, Esaú; Silva, Mirtha. (2002). *De cómo hacer del niño un lector y un escritor con –sentido*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Piaget, Jean. (1975). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona, España. Ariel.
- Sandoval, Mónica y otros. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la inclusión de estudiantes en condición de discapacidad cognitiva*. Bogotá: Secretaría de Educación de Boyacá.

## Notas

- 1 Respecto de esto, se puede observar el artículo denominado: "Una comprensión política del aprendizaje de la lengua escrita: Democracia del lenguaje", por Alejandro Casas y Henry Esaú Tibatá. En: Cuadernos de Lingüística No. 13. ISBN: 0121053X



## Cherán K'eri: una experiencia del ser p'urhepecha a través de la defensa de los bosques y la identidad



**Rocío del Pilar Moreno Badajoz**

Doctora en Educación y Sociedad.  
Profesora Investigadora del Departamento  
de Estudios en Educación, Centro Univer-  
sitario en Ciencias Sociales y Humanidades  
de la Universidad de Guadalajara, México.

### Resumen

En la meseta p'urhépecha michoacana, desde el 2012, mujeres y hombres de San Francisco Cherán se organizaron mediante la libre determinación de usos y costumbres. El ejercicio inició tras una fase de movilización en defensa de los bienes comunes. La libre determinación es un proceso en construcción. En ella, la autogestión, practicar y construir *Otra educación* ha sido fundamental. El presente trabajo socializará las premisas con que cheranenses, en sus usos y costumbres y en apego a la identidad,

capacitan a estudiantes de educación básica en la dimensión ambiental, dentro de demandas de justicia y en apego a la reconstitución del territorio para aprovechamiento propio de los recursos naturales. Se remarcará esta experiencia educativa a través del diálogo intergeneracional y colocar al territorio como centro de enseñanza-aprendizaje, con sus aspectos materiales, jurídicos, sociales y de etno-territorialidad simbólica, como un proceso que forma conciencia ética-política en las futuras generaciones.

## Palabras clave

Cherán, usos y costumbres, etno-educación, identidad indígena.

## La relación entre el Estado y los pueblos indígenas

En el siglo XX, el proyecto de Estado-Nación mexicana se asentó bajo el paradigma del mestizaje. Su ideólogo, José Vasconcelos, Primer Secretario de Educación en México, tras finalizar la revolución, en su ensayo *La Raza Cósmica* (1948) propone edificar la nación moderna a través de mezcla biológica y cultural de las distintas razas. A diferencia de las teorías de eugenesia europeas,<sup>1</sup> Vasconcelos categoriza a las razas por sus atributos culturales, no por su pureza sanguínea. Su tesis apunta a un mestizaje alejado de la mezcla de sangre, señala uno enfocado a transformar los atributos culturales, más manejables y maleables, con el fin de alcanzar la civilización, la modernización y el progreso nacional. En otras palabras, sugiere que la cultura se puede mejorar. Propone la educación pública castellanizada como la mejor vía de aculturación.

El proyecto de Estado-Nación pasaba por integrar a la población mexicana en un mismo universo cultural y demográfico. Éste se vigorizó a través de la ideología del nacionalismo, cuyo planteamiento era eliminar la heterogeneidad cultural y lingüística del país, representada en las poblaciones indígenas, mediante la homogenización cultural forzada al imaginario del ciudadano moderno, mestizo y monolingüe del castellano.

Para alcanzar la nación homogénea, el indigenismo y la educación fueron centrales. El indigenismo consistió en una serie de tácticas gubernamentales para controlar la relación con los pueblos indígenas, actuando bajo lógicas arbitrarias, unidireccionales y (neo) coloniales. Intentó reemplazar los atributos culturales de la vida indígena por elementos imaginados como comunes de la nacionalidad, a través de la enseñanza formal en castellano y proyectos productivos tendientes a modificar las prácticas de producción e insertarlos al consumo capitalista (Itu-

rralde, 1997). Acudió a la antropología social y aplicada para aminorar los procesos de aculturación y seleccionar los elementos que consideró “positivos” y “negativos” de la cultura indígena (Gamio, 1960). El indigenismo tenía como fin la expansión del mestizaje.

En la década de los 30 a 40, con Lázaro Cárdenas al frente de la nación, la región purépecha, ubicada en Michoacán, se convierte en el “modelo-prototipo”, tanto para las políticas indigenistas como educativas, tendientes a “mexicanizar al indio” (De la Peña, 1995; Dietz, 1999). En el plano educativo, se planteó el *Proyecto Tarasco* que recurría por primera ocasión a una educación bilingüe como medida transicional: niños y niñas indígenas se alfabetizarían durante los dos primeros grados de primaria en lengua purhé, para posteriormente aleccionarles sólo en castellano. Los cerebros del proyecto, un matrimonio norteamericano del Instituto Lingüista de Verano (ILV), se instalaron en la comunidad y municipio purhépecha, de San Francisco Cherán. Desde ahí lanzaron la “Campaña Tarasca de Alfabetización”, bajo los principios didácticos de la educación bilingüe: forjar la transición a hablantes del español (Zavala, 2002).

Por otra parte, en 1966 el indigenismo instauró un Centro Coordinador Indigenista (CCI), del Instituto Nacional Indigenista (INI), en Cherán. Con ello se colocó a esta localidad como el vertedero de políticas indigenistas y educativas firmes en el ideal de sellar el *amestizaje*. Los proyectos educativos fueron básicamente castellanizadores. Se reclutaron a jóvenes purhépechas de varias comunidades como promotores y maestros bilingües. Después de una capacitación, los primeros tuvieron la encomienda de alfabetizar en purhé a niños y niñas de comunidades vecinas en edad preescolar e instruirles en el manejo oral del español; los *maestros bilingües* debían impartir los dos primeros grados de primaria en lengua indígena, dejando a cargo la instrucción de grados subsiguientes a profesores hablantes del español (Dietz, 1999).

Simultáneamente a estos proyectos educativos, el CCI tenía la misión de integrar a los indios al modelo económico de nación. La táctica estaba dirigida a fragmentar la organización comunitaria con que operan las comunidades purhépechas, para moldear personajes individualizados. Se impulsaron proyectos de industrialización que modificaron las formas



tradicionales de producción y organización agrícola y artesanal. Paralelamente, se realizaron obras de infraestructura que abrieron las vías de comunicación. Los nuevos caminos permitieron el establecimiento de empresas agroindustriales y madereras que emplearon la mano de obra campesina e indígena local. Una fuerza de trabajo que emergió ante el desmantelamiento de su base productiva y organización comunitaria.

En la década de los noventa del siglo pasado líderes, pueblos y movimientos indígenas exigieron al Estado establecer otra relación con ellos, alejada de políticas indigenistas y educativas empeñadas en la homogenización cultural, identitaria, lingüística, entre otras. Cuestionaron la ideología del mestizaje como se asentó el mítico proyecto de Estado-nación. Reclamaron el derecho a la autonomía y libre determinación. El impulso indígena se enmarcó en el viraje de medidas de ajuste estructural neoliberal sumergidas en el continuo de fomentar la libre competencia y la privatización de los recursos y servicios públicos. Como producto de esa lógica, se vieron amenazadas las condiciones de vida de las poblaciones indígenas ante la proliferación de modelos y proyectos extractivistas de la tierra y la privatización de sus recursos naturales a manos de actores externos.

A 20 años de esos dignos reclamos, los avances para cambiar la relación entre el Estado y las poblaciones indígenas mexicanas son nimios. La Carta Magna sienta las bases de políticas educativas interculturales, construidas sin consultar a los pueblos; donde se ocultan las condiciones de marginación y exclusión de quienes culturalmente se imagina inferiores. En cuanto a la autonomía y la libre determinación, si bien el artículo segundo concede este derecho a los pueblos indígenas, en los párrafos subsiguientes se les limita el uso y disfrute de los recursos naturales al reconocerlos como entidad de interés público, en lugar de sujetos de derecho público como demandaban.

Ante estas negativas, algunas comunidades indígenas han preferido ejercer la autonomía por la vía de los hechos. Las

experiencias varían de contextos y geografías, y ninguna usa la misma receta ni ingredientes. A continuación se presenta una de estas experiencias, la de la comunidad y Municipio p'urhepecha de San Francisco Cherán, que como se ha ilustrado, ha sido el laboratorio de políticas educativas e indigenistas etnocidas.

### Cherán K'eri

San Francisco Cherán tomó el nombre de Cherán K'eri en el 2011. "Este nombre hace referencia a un pueblo que se ha engrandecido con la defensa de sus bosques, de su gente, de sus costumbres, de su historia" (Colectivo Angátapu, 2013). El cambio se debió a un ejercicio autodefensivo por la integridad de sus bosques como inmanente proceso de defensa de la vida misma y para garantizar su reproducción biológica. Ese año la comunidad purépechas de Cherán, dejó de ser recipientes pasivos de legislaciones y políticas públicas integracionistas

de los ahí reunidos, movidos por la mezcla de sentimientos de "tristeza y coraje", detuvieron dos camiones repletos de madera recién cortada de sus bosques, vigilados por gente armada. Cinco años atrás, diariamente habitantes veían que talamontes, apoyados por autoridades municipales y estatales, transportaban toneladas de pinos y oyamental. La carga estaba vigilada por el crimen organizado. Su presencia instaló el miedo y la sumisión social, a través de actos de intimidación, secuestros, extorsiones, amenazas y asesinatos a pobladores. En ese entonces, el saldo de la devastación arrojaba el 80 por ciento de los bosques,<sup>3</sup> que además fueron quemados. El saqueo forestal acabó con las actividades agrícolas, silvícolas y ganaderas con que sobrevivían decenas de familias. La hecatombe llegó porque en días previos la tala afectó el manantial sagrado de la Cofradía, el ojo de agua que abastece del líquido a la población.

**"...Las acciones introducen a estudiantes en los trabajos comunitarios, de faenas, con que se identifica al interior de Cherán el ser comunero o comunera, con capacidad de decisión en el ámbito comunitario..."**

y asimilacionistas, para convertirse en sujetos sociales y políticos en el ejercicio de gobernarse mediante la libre determinación de usos y costumbres. El ejercicio no es una bandera de lucha, sino un proceso que se construye intergeneracionalmente en las micro-esferas cotidianas, forma parte de una experiencia de vida, con miras a la transformación social, edificada en el *ir-haciendo*: en el ensayo y error.

El movimiento popular autodefensivo inició la mañana del 15 de abril, por un grupo de mujeres y jóvenes reunidos en la iglesia del Calvario, ubicada en lo alto del barrio tercero.<sup>3</sup> Según testimonios

Lo que siguió a la detención, fue una fase de movilización de casi la totalidad de la población, un movimiento de lucha popular sostenida en la cohesión comunitaria.<sup>4</sup> De manera instintiva mujeres y hombres, de niños a abuelos, levantaron barricadas en los puntos de acceso para intervenir el traspaso al crimen organizado. También se prendieron más de 190 fogatas en las esquinas para establecer labores de vigilancia permanente. El fuego representó sacar la institución de la *panrangua* (el fogón) a la calle. Con esto, la *pindekua* (la costumbre) cosió la autonomía. En la unidad doméstica p'urhepecha, la *parangua* representa el

sitio donde abuelos legan a nietos los conocimientos, la tradición cultural, la memoria social de lucha y los valores de respeto del pensamiento y ser p'urhepecha. Es la esfera pedagógica y política dentro de los usos y costumbres. Al calor del fogón, esa institución íntima se tornó colectiva. De frente al fuego, la comunidad reactivó los rondines comunitarios, una forma ciudadana de vigilancia ejercida en los cuatro barrios, durante parte del siglo XX; asimismo retomaron las cuatro asambleas de barrio y la Asamblea General como espacio de toma de decisiones comunitarias. En esos espacios se decidió dejar atrás la falsa representación de bienestar con que actúan los actuales partidos políticos y regresar a la forma de autogobernarse por usos y costumbres, a través del desaparecido Consejo de K'eris (sabios comunitarios) de finales del siglo XIX.

En 2012 la reflexión política suscitada en la *panrangua* se concretó cuando tomó posesión el Consejo Mayor del Gobierno Comunal, formado por doce personas (tres miembros por cada barrio).<sup>5</sup> En la nueva estructura del gobierno autónomo, la labor del Consejo Mayor es vigilar que se cumpla lo establecido por la Asamblea General y Asamblea Barrial, auxiliado por seis consejos operativos: bienes comunales, honor y justicia, administración local, procuración de justicia y asuntos civiles. Cada consejo a su vez, mantiene una representación equitativa de miembros de los cuatro barrios que componen Cherán.

La libre determinación desde la concepción cheranense, implica participar de la vida nacional. Es por ello, que en apego a las normas de gestión pública se elaboró, a través de talleres de autodiag-

nósticos participativos, el Plan Integral de Desarrollo Comunal 2012-2015. El documento imprime la problemática, el horizonte comunitario, y los modelos de autogestión con que operaría la estructura comunitaria, con obediencia al mandato del pueblo, en apego a la identidad purhépecha y al sistema de vida comunitario.

A continuación se presentan breves fragmentos del balance en educación que hace el plan, ello se ligará a la forma en que el Consejo de Bienes Comunales (CBC), practica y construye *Otra educación* con estudiantes, donde tres dimensiones son fundamentales en las acciones colectivas, en el eje central de defensa y reconstitución del territorio: la ambiental en su parte material, los elementos normativos y jurídicos del territorio comunal y de etnoterritorialidad simbólica.

### Saberes comunitarios activos en la formación ambiental activa

El Plan de Desarrollo Municipal enuncia algunos efectos de la educación pública en la región:

[...] Han sido muchos años de malas decisiones que han hecho de la educación comunitaria [en el sentido de pública, del pueblo], una educación alejada de nuestra apuesta como pueblo, como comunidad.

Las causas son múltiples [...] En el ámbito magisterial se encuentra uno de los principales, los maestros están sujetos a programas pre-establecidos que no encuentran compatibilidad con la educación que como pueblo indígena purhépecha queremos para nuestra niñez, juventud y gente mayor. [...] el crecimiento de una racionalidad individualista que rompe con la identidad comu-

nitaria no sólo resulta en un asunto menor, se pierde una conciencia ecológica, se pierden relaciones de respeto, crece la desertión de los espacios de educación. Esto es un caldo de cultivo ideal para que actores nocivos se aprovechen. (Plan de Desarrollo Municipal Cherán, 2012-2015).

La crítica retrata el desfase del sistema educativo en general, no sólo el dirigido a pueblos y comunidades indígenas; sino de las nociones con que la educación ambiental trata la crisis ecológica por la que atraviesa la humanidad, mediante una separación cartesiana entre hombre-naturaleza.

En México, las políticas educativas ambientales adquirieron carácter formal en la década de los noventa, del siglo pasado, dentro de reformas impulsadas por medidas de ajuste estructural concretadas en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. En el currículo nacional, la educación ambiental se configura a través de la noción de desarrollo sustentable, establecida por el Informe Nuestro Futuro Común, que advierte sobre la escasez de recursos naturales que resultan indispensables conservar para el bienestar de las generaciones futuras. Según entrevistas sostenidas con cheranenses, la noción de sustentabilidad "hace cómplice a la población de la degradación ambiental",<sup>6</sup> pues las actividades y contenidos escolares centran el daño del ecosistema y sus recursos en las actividades de la población, restando conciencia crítica a estudiantes sobre los efectos de medidas extractivistas de madereros y el crimen organizado en la zona. De su parte, el Plan Municipal de Desarrollo (2012-2015) define como autosostenibilidad "una estrategia de suficiencia alimentaria". De acuerdo con otro K'eri (sabio comunero), la noción se adscribe a lo que el pensamiento p'urhepecha denomina "*Sesi Irekanta*, esto es 'volver a vivir bien'",<sup>7</sup> donde el bienestar y el desarrollo jamás evoca el valor monetario.

Dentro de la estructura de gobierno, el CBC, es una comisión más que en la dirección del *Sesi Irekanta*, ensaya una formación ambiental a través de campañas de reforestación y caminatas de reconocimiento territorial, donde inmiscuye a la comunidad escolar de primaria a ba-

**"...Centrar la narración en el proceso pedagógico de estudiantes, trasciende lógicas coloniales históricas de poder y división del trabajo intelectual, de colonialidad del saber (Lander, 2002), entre el sujeto que escribe y el sujeto que habla..."**



Fotografía - Alberto Motta

chillerato. Estas medidas se enmarcan, como parte del proyecto autonómico, dentro de las muchas estrategias y programas de *reconstitución del territorio* efectuadas por miembros del CBC.

En las campañas de reforestación, la plantación de pinos comienza en un proceso ritual en lengua p'urhepecha dirigido por especialistas, *shikuamechas*. El ritual tiene sentidos de pedimento y agradecimiento: el primero, porque la naturaleza se reconstituya; y el segundo, la gratitud por los futuros alimentos que se recibirán de la tierra (en plantas y animales que alimentan y curan). Las jornadas inscriben a estudiantes en demandas de justicia ambiental frente a daños causados por medidas de extracción en beneficio de ajenos (Martínez-Alier, 1994). La reconstrucción se inicia con miras a un mejoramiento ambiental y aprovechamiento de recursos para el bienestar comunitario. Se concientia a estudiantes de que el beneficio colectivo no es sólo para la especie humana, sino que se extiende a seres no humanos como animales, hongos y plantas. Cada niño o joven será responsable del cuidado del árbol a futuro. Se le deja en claro que su participación en la plantación es un trabajo para el bienestar integral y comunitario, donde existe además lo recreativo. Por tanto, las acciones introducen a estudiantes en los trabajos comunitarios, de *faenas*, con que se identifica al interior de Cherán el ser comunero o comunera, con capacidad de

decisión en el ámbito comunitario. Con todo, la noción de sustentabilidad propiciada se conecta con la de identidad étnica (Velásquez-Guerrero, 2013).

De igual forma, en alineación a la identidad étnica y la cosmovisión, el CBC organiza recorridos de reconocimiento territorial con estudiantes. En las caminatas se recorre el paisaje cultural de santuarios naturales como piedras, cerros y manantiales. Están dirigidos por miembros del CBC, comuneros(as), investigadores(as) y abuelos. El método es *ir-caminando-narrando*, donde la mitología ritual y la memoria histórica contenida en esos sitios, dejen un legado a estudiantes en la dimensión simbólica y jurídica del territorio. Por ejemplo, los cerros de San Marcos (al sur), Kuncicata (al oriente) y por Tzipitiatiro (al norte), la tradición oral cheranense demarca el origen, donde radicaban los asentamientos prehispánicos dispersos que fueron alterados tras la Conquista. Tal y como lo manifiesta el Título Virreinal de 1539.<sup>8</sup> De igual manera, se visitan piedras sagradas como la Kutsana y el Toro, ubicadas en lo alto y en las faldas del cerro de San Marcos respectivamente. Si bien estos santuarios reivindican también el origen, son piedra donde giran rituales para pedir la lluvia o favores para la abundancia productiva. En el caso de la Kutsana, además marca linderos con las comunidades vecinas. Para el CBC, la formación ambiental de niños a jóvenes incorpora además de la sim-

bología territorial, aspectos jurídico-sociales, inscritos en las guardarrayas (linderos), títulos virreinales y decretos presidenciales. Todo ello, forma parte además de un proceso donde el proyecto autonómico pretende que de niños a jóvenes se apropien de la importancia del territorio comunal y adquieran conciencia de su defensa.

Para forjar esta conciencia ético-política, se realizan las caminatas mediante diálogos horizontales e intergeneracionales, también se abordan los mitos comunitarios sobre entes que habitan el bosque, seres traviesos y cuidadores, que funcionan como reguladores de normas ambientales comunitarias; se recuerdan las hazañas de luchadores sociales que han defendido el bosque, hombres que forman parte de la genealogía social de lucha y coadyuvan a la cohesión comunitaria. Después de los recorridos, los estudiantes producen dibujos o narraciones de su puño y letra.

Estas experiencias educativas posicionan además del diálogo horizontal de saberes, prácticas y experiencias entre distintas generaciones, colocan a la narración como ejercicio de descolonización y de preservación de los "usos y costumbres". Por un lado, que abuelos y comuneros, narren en el *ir-caminando*, pone de manifiesto no sólo que los recursos naturales del entorno forman parte de un bien común, sino que la producción de conocimiento también es parte inmanente de ese proceso. Narrar, en el

*ir-caminando y haciendo* (de sembrar o reconocer un sitio o una planta), ha sido la manera ancestral, por usos y costumbres, con que pueblos indígenas legan y producen conocimiento *in situ*. Por otro lado, que estudiantes produzcan narraciones, rompe con métodos pedagógicos que sitúan a estudiantes, y en especial a los sujetos indígenas, encasillados en la oralidad. Centrar la narración en el proceso pedagógico de estudiantes, trasciende lógicas coloniales históricas de poder y división del trabajo intelectual, de colonialidad del saber (Lander, 2002), entre el sujeto que escribe y el sujeto que habla; el primero como *gente de razón*, moderna, culta y de letras, el segundo como *gente de costumbre*, pre-moderno y enmarcado en la oralidad.<sup>9</sup> La narración, pictórica o escrita, transformó a estudiantes en sujetos de producción de conocimiento propio y no como receptores pasivos de conocimientos occidentales, hegemónicos y ajenos.

En Cherán construir y practicar *Otra educación*, pasa por reconocer que el conocimiento está en el pueblo, de legitimar los procesos sociales y culturales de su producción en diálogo, en el ámbito comunitario y en el *ir-haciendo*, en movimiento. La apuesta autonómica es reconstituir el tejido comunitario, con base en la identidad, la cosmovisión, los usos y costumbres y desde el bienestar del *Sesi Irekanta*. En la reconstitución territorial, implica, además de recuperar los recursos biofísicos y su aprovechamiento, que la ritualidad, la sacralidad y simbología inscrita en él regresen al colectivo. Darle legitimidad a prácticas espirituales que la escolaridad ha tratado como mitos y supersticiones a manera de folclore, deslocalizando éstas sabidu-

rias de genealogías de luchas históricas comunitarias protagonizadas por la defensa íntegra del territorio. Esto es un camino para encausar la educación lejos del mito fundacional liberal, con que la enseñanza se realiza como la vía para el mejoramiento cultural de las razas (sic) con comportamientos *ad hoc* a la moralidad moderna.

## Referencias Bibliográficas

- Bartolomé, M. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México: Siglo XXI.
- Colectivo Angátapu. (2013). *Cherán K'eri. "Conociendo y Reconociendo Nuestro Territorio"*. Michoacán: Consejo de Bienes Comunales, Red de Etnoecología y Patrimonio Biocultural CONACYT, Espacio para la Cultura Ambiental A.C y Grupo Interdisciplinario de Tecnología Rural y Apropiaada.
- Dietz, G. (1999). *La Comunidad Purhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena de Michoacán*, México. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- INEGI (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010. Instituto Nacional de Geografía e Historia*. Recuperado el 18 de mayo de 2014, del sitio web del INEGI: <http://www.inegi.org.mx>.
- Gamio, M. (1960). *Forjando patria. Pro-nacionalismo*. México: Porrúa.
- Iturralde, D. (1997). Demandas indígenas y reforma legal: retos y paradojas. *Alteridades*, 7 (14), 81-98.
- Martínez-Alier, J. (1994). *De la Economía Ecológica al Ecologismo Popular*. Barcelona: ICARIA Editorial.
- Lander, E. (2002). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

*Plan de Desarrollo Municipal de Cherán 2012-2015*. (2012) México: Consejo Mayor de Gobierno de Cherán. Informe Inédito.

- Velázquez Gallardo, P. (1952). Título de tierras de Cherán Hatzicurin. *Tlalocan III*, No. 2, pp 238-245.
- Velázquez Guerrero, V. (2013). *Reconstitución del Territorio Comunal. El movimiento étnico Autonómico de San Francisco Cherán, Michoacán*. Tesis de Maestría no publicada, CIESAS, México.
- Zavala, J. (2002). Presentación y notas al documento: Entrevista con Tata Máximo (Maxwell Dwight Lathrop, m. a.). *Relaciones*, Vol. XXIII, 89, pp. 157-200.
- Vasconcelos, J. (1948). *La raza cósmica. Misión de la raza iberoamericana* (2nd ed.). Buenos Aires: Espasa-Calpe.

## Notas

- 1 La ciencia que pretende mejorar el linaje
- 2 Cherán está conformada además de la cabecera municipal que lleva el mismo nombre, por dos tenencias: Tanaco y Rancho Casimiro Leco (el Cerecito). La cabecera concentra al 80 por ciento de la población total (INEGI, 2010). Ésta se divide en cuatro barrios.
- 3 En 1984, la Resolución Presidencial otorgó a Cherán 22 mil 188 hectáreas de superficie territorial, de las cuales 20 mil 898 hectáreas son bosques de propiedad comunal. La superficie territorial representa el 0,28 por ciento del total del Estado.
- 4 Según el Censo de Población y Vivienda del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (2010), San Francisco Cherán cuenta con 18 mil 141 habitantes.
- 5 El recorrido para poder registrarse mediante la libre determinación de usos y costumbres implicó un recorrido amplio por una serie de instancias de gobierno, concluyendo en una sentencia a favor, por el Tribunal Electoral de la Federación.
- 6 Entrevista sostenida con comunera el 2 de abril de 2014.
- 7 Charla informal sostenida el 5 de mayo de 2014.
- 8 El paleógrafo reconoce al pueblo *Cherán Hatzicurin* asentado sobre terrenos irregulares y "embarrado en la cima de un cerro" (Velázquez Gallardo, 1952).
- 9 Ver Bartolomé (1997).

# Matemáticas

en diferentes contextos  
con diferentes herramientas

## Geomarte

y las prácticas argumentativas  
en básica primaria



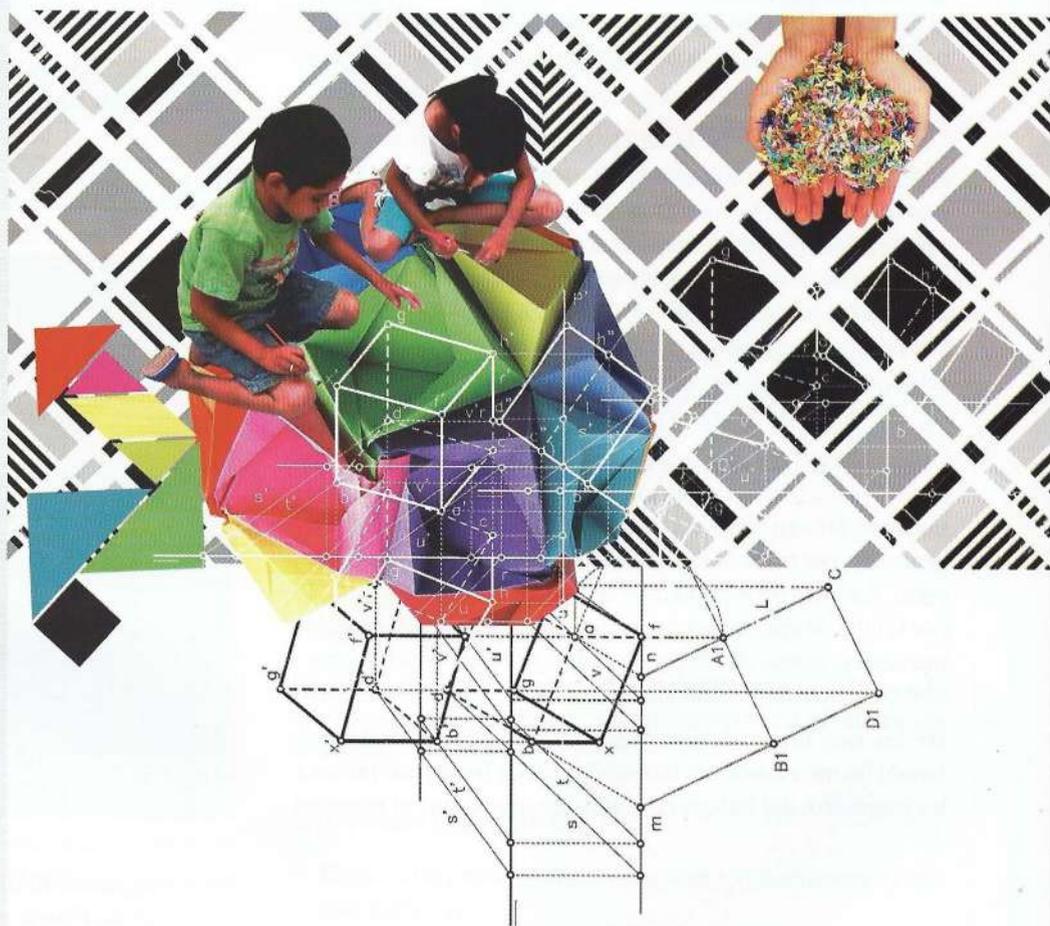
### Esperanza Amaya Buitrago

Docente Colegio El Tesoro de la Cumbre. Licenciada en Educación Básica Primaria de la Universidad Monserrate, Especialista en Educación Matemática de la Universidad Francisco José de Caldas. Estudiante de Maestría en Docencia de la Matemática, Universidad Pedagógica Nacional.



### Adriana Vega Paredes

Docente en Básica Primaria Colegio El Tesoro de la Cumbre. Licenciada en Administración Educativa de la Universidad Surcolombiana - Neiva (Huila). Estudiante de Maestría en Docencia de la Matemática, Universidad Pedagógica Nacional.



### Descripción del proyecto

El proyecto “Matemáticas en Diferentes Contextos con Diferentes Herramientas” se ha venido desarrollando en la

Institución el Tesoro de la Cumbre, durante más de ocho años, con un trabajo simultáneo en aritmética y geometría

en el que los estudiantes manipulan objetos concretos en diferentes escenarios, identifican características matemáticas y con la guía del profesor, construyen conceptos tales como: fracción, polígonos, poliedros, decimales, adición, sustracción, probabilidad de un evento, situaciones de combinaciones, permutaciones, etcétera.

En el caso de la geometría, el escenario que se propuso fue el de la creación de diseños artísticos, a partir de figuras geométricas bidimensionales y tridimensionales. Con el desarrollo de diversas actividades en Geomarte, los estudiantes han podido participar en exposiciones, galerías y foros que dan cuenta de aciertos y logros en el trabajo en geometría, como es el avance en las destrezas para usar herramientas de trazo, el desarrollo de procesos de visualización y la identificación de figuras geométricas planas y del espacio.

El nombre dado a esta parte del proyecto en este contexto es el de Geomarte, que significa geometría, matemáticas y arte, para darle relevancia a la geometría.

### Formulación del problema

A pesar que se han observado diferentes aciertos, se ha visto una debilidad en el proyecto relacionada con la falta de profundidad en el estudio matemático de los conceptos trabajados. En este sentido, se percibe la necesidad de orientar las actividades hacia el trabajo matemático propiamente dicho, pues se ha promovido el reconocimiento visual y no se hacen esfuerzos para trabajar las propiedades geométricas como resultado de prácticas argumentativas.

La vinculación del proyecto Geomarte a la línea de argumentación, se vio como una opción para darle un giro a éste, encaminando las actividades al desarrollo de la argumentación en geometría por parte de los estudiantes que participan en el proyecto. Este giro permite atender una falencia del proyecto, dada por la falta de aprovechamiento para desarrollar prácticas argumentativas acerca de las propiedades geométricas para representar objetos bidimensionales cuando hacen diseños artísticos.

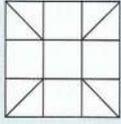
De las tres líneas de investigación, sugeridas por Mariotti (2006) las intervenciones de enseñanza son las que se ajustan a los propósitos del trabajo de grado que se propone el proyecto

**“...La dificultad que observamos en el proyecto es la falta de prácticas argumentativas acerca de las propiedades geométricas para representar objetos bidimensionales en diseños artísticos...”**

Geomarte, en esta línea, se formulan preguntas como: ¿Es posible superar las dificultades que encuentran los estudiantes con relación a la argumentación?, ¿Cómo pueden ser diseñadas intervenciones de enseñanza para que los estudiantes argumenten?, ¿Qué sugerencias generales se pueden dar? Estas preguntas nos encaminan por el lugar que debemos seguir, puesto que la dificultad que observamos en el proyecto es la falta de prácticas argumentativas acerca de las propiedades geométricas para representar objetos bidimensionales en diseños artísticos.

Como sustento de lo dicho en las dificultades identificadas en el proyecto, presentamos fragmentos de la transcripción de un video de una clase de matemáticas en el marco de Geomarte, donde los niños de quinto de primaria realizaban un tesselado con polígonos regulares.

**Fragmento 1:** La profesora les pide a los estudiantes que dibujen un rombo a mano alzada y la comparan con un trapecio.

|     |  |
|-----|--|
| P:  | Miremos a ver si ella sabe cómo se hace un rombo.  |
| Es: | [Dibuja un trapecio   |
| P:  | Si esto es un rombo. Entonces ¿Cómo es un trapecio?  |
| Es: | ( se queda en silencio)  |
| P:  | ¿Quién de ustedes sabe cómo es un trapecio? ¿Que figura tiene un trapecio?   |
| P:  | ¿Cómo una qué?   |
| Es: | ¿Cómo una tina?  |
| P:  | Como una tina, dibújela  |
| Es: | [Dibuja un trapecio   |
| P:  | Mírenla. ¿Quién sabe qué características tiene un trapecio?  |
| Es: | Se quedan en silencio  |
| P:  | Un trapecio, el que yo les decía que se parece una falda y lo podemos ver aquí en la figura [muestra los trapecios] si ya trazamos estas diagonales ¿Cuántos trapecios encontramos aquí?  |

En el fragmento se hace evidente la confusión del reconocimiento de las figuras rombo y trapecio, sin tener herramientas suficientes para discriminarlos por propiedades geométricas de cada figura.

- Esto hace que los niños no argumenten matemáticamente sobre las propiedades geométricas.
- Se observa la dificultad de reconocimiento de algunos cuadriláteros, dejando ver la carencia y la no apropiación de las propiedades de cada figura; el estudiante se apoya en la relación con algún objeto no matemático, como es el caso de una falda a la cual se refiere la profesora o la tina a la acuden los estudiantes.

**Fragmento 2:** La profesora intenta que los niños visualicen los hexágonos que se ven en el teselado, y descubran diferentes figuras geométricas, luego propone a los niños relacionarlas.

|     |   |
|-----|---|
| P:  | ¿Estos son varios teselados, que forma tienen?  |
| Es: | Hexágonos.  |
| P:  | Hexágonos, ¿por qué?, ¿Cuántos lados tienen?  |
| P:  | Seis, sí. Tienen 6 lados, contemos.   |
| Es: | 1,2,3,4,5,6   |
| P:  | Bueno, y si tienen 8 lados, entonces ¿cómo se llama?  |
| Es: | Octágonos   |
| P:  | Muy bien, entonces aquí está construido este teselado por octágonos y ¿esta figura grande qué es? |
| Es: | Un cuadrado   |
| P:  | Muy bien. Miremos. Así les va a quedar su teselado.   |

Imagen 1. Teselado



En el fragmento 2, se muestra que solo se explora en los estudiantes la visualización y reconocimiento de la cantidad de lados. No se indaga por los atributos que tiene cada figura en cada una de ellas.

Las propuestas de los niños son triviales y no profundizan en la argumentación sobre las propiedades de las figuras geométricas.

Lo dicho anteriormente permite evidenciar la existencia del problema que hemos descrito, como la falta de prácticas argumentativas acerca de las propiedades geométricas para representar objetos bidimensionales cuando hacen diseños artísticos, el problema mencionado tiene repercusiones en la vida institucional, puesto que Geomarte no está contribuyendo a preparar a los estudiantes para mejorar la competencia comunicativa, elemento importante en el PEI de la Institución el

Tesoro de la Cumbre, cuyo énfasis está en la comunicación. Además si tenemos en cuenta que el desarrollo de la capacidad argumentativa constituye uno de los aspectos fundamentales de la formación escolar, se hace necesario contribuir con las prácticas argumentativas en los estudiantes en todos los espacios de formación.

Los adelantos y aciertos que se hagan para fortalecer la argumentación en los estudiantes permiten articular y concatenar los propósitos de la Institución, en este caso, va a incidir en forma positiva y efectiva en el PEI “Comunicación para la convivencia y desarrollo de la personalidad emprendedora”. El PEI, apunta a la comunicación como competencia indispensable en la convivencia y de igual forma cuando se dirige al emprendimiento.

A través de los escritos como son los propósitos de grado, donde a través de la representación y la explicación de datos se utilizan sistemas de representación verbal, de tal forma que se enfatiza en el comunicar y el argumentar como una herramienta importante para la representación oral.

Asimismo, desarrollar en la persona la capacidad crítica y analítica del espíritu científico, mediante los principios y métodos de cada área del conocimiento, en correspondencia con los fines de la educación, se valida cuando enfatiza la capacidad crítica de los estudiantes, aspecto necesario y útil para su desarrollo personal y social.

Y ante la problemática planteada, surge como pregunta:

¿Cómo aprovechar el proyecto Geomarte para impulsar prácticas argumentativas asociadas en la elaboración de diseños artísticos con la justificación de las propiedades geométricas?

## Objetivos

### Objetivo general

Promover la argumentación en los estudiantes de básica primaria para ganar prácticas argumentativas en el marco de Geomarte.

### Objetivos Específicos

- Desarrollar procesos argumentativos en estudiantes de básica primaria.
- Contribuir con la intención de los documentos de la Institución como son el (PEI, propósitos de grado y los fines de la educación).

### Aproximación del marco de referencia

El andamiaje teórico y conceptual que sustenta el proyecto, tiene soporte fundamental en Maher y Martino (1996), Zack (1997), Cobb & Yackel (1996), Badillo y Edo (2004) Baquero (2005), consideramos que estos documentos son útiles en nuestro trabajo porque nos brindan referentes acerca de las prácticas argumentativas y sobre como favorecer la argumen-

tación en niños, jóvenes y adultos a pesar de lo complicado. También nos orientan sobre la importancia de la argumentación en las edades tempranas.

Profundizando en el aporte que nos hace Badillo Edelmira y Edo Mequé, retomamos conceptos pertinentes a nuestro trabajo de su artículo: orientaciones didácticas para el taller de arte y geometría III. Por ejemplo, la manera innovadora de ver la geometría en la escuela aprovechando la riqueza y la complejidad que nos proporciona el arte Badillo y Edo, (2004). La presentación de un entorno de aprendizaje y enseñanza para los conceptos de línea y polígonos en el ciclo superior de primaria.

Por otro lado, nos presenta una metodología en la que conjuntamente maestros y alumnos se involucran en un proceso de reflexión sobre la funcionalidad de los conceptos geométricos para interpretar y crear producciones artísticas y el desarrollo de competencias matemáticas como: el papel de la definición

**“...La geometría dinámica se vuelve un pretexto innovador y atractivo para hacer que los estudiantes lean y escriban en forma natural, organizada y coherente...”**

y la demostración matemática, la importancia del uso del lenguaje matemático en el aula, el uso de diferentes representaciones de los conceptos matemáticos, que contribuyan a desarrollar un pensamiento geométrico en alumnos de primaria, con el propósito de justificar, interpretar y explorar elementos artísticos y espaciales de su entorno inmediato. Badillo y Edo, (2004); Torres y Juanola, (1998).

Desde este referente en el que se sugiere el diseño de actividades didácticas que integren la geometría y el arte en educación infantil y primeros cursos iniciales de primaria, se proponen el desarrollo de una unidad didáctica en la que se da un tratamiento integrado y coordinado entre la geometría y el arte como un espacio de reflexión dual de la matemática.

Así mismo, es de gran ayuda el trabajo realizado por Samper, Perry, Echeverry sobre la lógica y geometría dinámica y su articulación para aprender geometría plana, ya que es uno de los contenidos dentro del currículo y además, le contribuye en su ubicación espacial.

Otros aportes teóricos son los que hace Lolli, (1999) en el documento de Mariotti, (2006). “Demostración y Demostrar en Educación Matemática”, ella afirma que “para encontrar o co-

municar una demostración, la gente, sin duda argumenta de diversas maneras discursivas o pictóricas, posiblemente recurriendo a formas retóricas con todos los recursos de la conversación, pero con un objetivo especial, dejar que el interlocutor vea un cierto patrón, una serie de enlaces que conectan fragmentos de conocimiento”.

También la idea que comparte Dámore (2000) de demostración y sobre el proceso de demostración, como dos cosas diferentes, donde el alumno tiene que aprender a demostrar una cosa que puede entenderse sin demostrar. Por su parte, Duval abordó esto como una escalera en la que arriba esta la demostración, pero antes estaban las argumentaciones y lo que hace la diferencia son los conectores lógicos o epistémicos que formaban el hilo del razonamiento. Entonces, se trata de generar una continuidad cognitiva. La demostración como algo operativo se aprende a hacer, se trata de una práctica que se desarrolla en el tiempo en un ámbito humano de comunicación.

De otro lado, el trabajo de Baquero favorece la “Geometría a través del arte” en básica primaria de una forma motivadora para aprenderla; se trabajan figuras planas y las artes plásticas.

El conocimiento geométrico en tanto uno de los principales objetos de conocimiento que circulan en el ámbito educativo y su relación estrecha con los demás saberes escolares. Y la sustentación de saberes asumida como resultado del accionar de la competencia argumentativa, que es a su vez, resultado del ejercicio de múltiples procesos racionales del individuo que aprende.

Estos aportes nos dan luces de cómo implementar de una forma adecuada la geometría plana y como orientar a la argumentación y a la acción, mediante justificaciones deductivas que permiten la comprensión geométrica en la escuela con estudiantes de primaria, y que contribuya en dejar buenas bases de conceptos necesarios para el proceso a seguir en matemáticas y puntualmente en geometría.

## Recursos

Los implementos que se utilizan para el desarrollo de las diferentes actividades son: computadores, grabadora, televisor, calculadoras, tapetes, transportador, compás, regla, lápiz, papel y diverso material reciclable.

## Geomarte un pretexto para leer y escribir

La geometría dinámica se vuelve un pretexto innovador y atractivo para hacer que los estudiantes lean y escriban en forma natural, organizada y coherente. Por eso la propuesta que se hace es el trabajo simultáneo de geometría, lectura y escritura de los diferentes procesos que se desarrollan en las actividades.

El grupo de estudiantes a quien va dirigida es el grado cuarto de primaria del Colegio El Tesoro de la Cumbre, sede C (Bicentenario); sus edades oscilan entre 10 y 11 años. Una po-

blación bastante vulnerable con sectores en situación de extrema pobreza. Los aportes que se hacen en la educación de los estudiantes son orientados específicamente en el colegio, sabiendo que la contribución que hay en casa es muy poca o desvirtuada en su defecto. Sus madres son cabeza de hogar y si hay padres presentes son albañiles o vigilantes, todos viven demasiado ocupados en tratar de conseguir el diario vivir. Se percibe violencia intrafamiliar que es notable en los niños, lo que incide en el aprendizaje de estos.

Las diferentes situaciones antes mencionadas que se presentan en la vida de los estudiantes como problemas, son tomadas como una razón para dar alternativas de nuevas situaciones que incidan en su vida cotidiana y que también sean atractivas para su aprendizaje en la institución; por lo tanto, una herramienta que implícitamente lleva al interés, es la tecnología, y a través de ésta influyente herramienta, se puede hacer florecer el uso de la oralidad, la lectura y la escritura.

Por medio de las diferentes actividades que se van a realizar en la secuencia didáctica rescataremos la importancia y utilidad del lenguaje. Al utilizar los pasos de construcción de una determinada figura, se hace ver el uso de la escritura. En las exposiciones se podrá rescatar la oralidad en la presentación de los diferentes trabajos y el desarrollo para su elaboración. Los estudiantes que son invitados, harán diferentes preguntas para la comprensión del proceso realizado, las cuales serán utilizadas o para puestas en común o para completar guías elaboradas intencionalmente en las diferentes áreas. Pero, cualquier sea la dirección que se haga se enriquecerá en su conocimiento y su comunicación.

## Objetivos

### Objetivo General

Diseñar una estrategia didáctica que involucre a los estudiantes en la lectura y la escritura.

### Objetivos Específicos

- Relacionar procesos de construcción geométrica, con la escritura y la argumentación.
- Utilizar el arte geométrico como puente de la oralidad, la lectura y la escritura.

## Secuencia Didáctica

### Visión General

El propósito de esta secuencia, es el desarrollo tanto de las competencias en el área como de las competencias comunicativas. A continuación se hará la descripción semana a semana de las intencionalidades pedagógicas, sus avances, sus momentos de evaluación y los desempeños esperados en la secuencia.

**Tabla 1.** Organización de la secuencia de matemáticas para el grado quinto.

| Grado  | Nombre de la secuencia                    | Situación problema central  | Propósito de la secuencia a nivel de contenido matemático  |
|--------|---|---|--|
| Cuarto | Geomarte un pretexto para leer y escribir | ¿Cómo los estudiantes de grado cuarto utilizan la lectura y escritura para construir figuras geométricas? | El propósito de esta secuencia es que el grado cuarto utilice la lectura y la escritura para el desarrollo de las diferentes actividades que se realizarán en geometría. |

| Semana   | Preguntas guía  | Ideas clave  | Desempeños esperados   |
|----------|---|--|--|
| Semana 1 | ¿Qué propiedades y definiciones tienen los triángulos?  | Los triángulos tienen propiedades y definiciones que los caracterizan.   | Leer y comprender las propiedades y definiciones que corresponden a cada uno de los tres triángulos que se van a trabajar.   |
| Semana 2 | ¿Cómo construir determinada figura utilizando la información que aporta el problema y la pregunta que se propone? | Los problemas se clasifican según el foco de la búsqueda: consecuente, antecedente o determinación de dependencia. | Enuncio los procedimientos que utilizo en mis estrategias.<br>Establezco relaciones de orden para escribir el proceso de construcción.   |
| Semana 3 | ¿Cómo utilizo lo construido para crear teselados y exponerlos?  | Características de un teselado y organización de la exposición.  | Elaboración de teselados utilizando triángulos. (pasos de construcción)<br>Recolección de trabajos<br>Exposición y presentación de trabajos con guías para resolver, enriqueciendo el trabajo de comprensión del desarrollo de la actividad. |

## Secuencia Didáctica

Primera Semana

**Grado:** Cuarto

**Pensamiento espacial y sistema geométrico**

Conjeturo y verifico los resultados de aplicar transformaciones a figuras en el plano para construir diseños.

**Objeto geométrico:** Triángulos

**Definición**

Dado tres puntos no colineales, la unión de los tres segmentos que conectan los puntos es un triángulo. Los puntos se llaman vértices del triángulo y los segmentos, lados del triángulo.

**Propiedades**

- En un triángulo la suma de las medidas de sus ángulos es  $180^\circ$ .
- Para nombrar un triángulo utilizamos las letras de los tres vértices y el símbolo "Δ". Δ ABC se lee triángulo ABC.
- Los triángulos los podemos clasificar de acuerdo con las relaciones entre sus lados.
- Triángulo equilátero todos sus lados son congruentes.

**Problema 1**

Dado un  $\overline{AB}$  de  $4\text{cm}$ , construir un Δ ABC, equilátero en el plano. No puede utilizar la herramienta triángulo equilátero.

**Pasos de construcción**

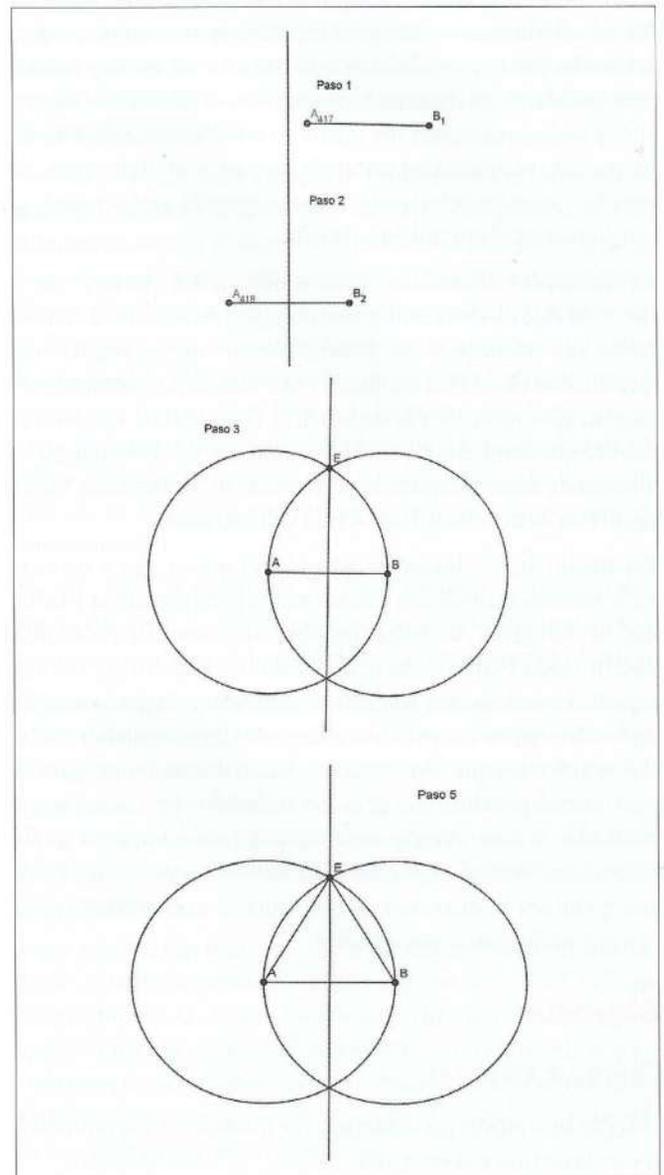
1. Construimos el de  $\overline{AB}$  de  $4\text{cm}$ .
2. Hallamos la mediatriz del  $\overline{AB}$ .
3. Hacemos centro en A y trazamos una circunferencia, tomando un radio mayor que la mitad de  $\overline{AB}$ , luego hacemos centro en B y trazamos otra circunferencia igual que la anterior.
4. Encontramos el punto de intersección y lo llamamos E.
5. Trazamos un segmento de A hasta E y de B hasta E.
6. Verificamos la longitud de los tres segmentos.
7. Con el triángulo hallado hacer un teselado.

**Implicación de la lectura y la escritura**

- Los estudiantes para desarrollar ésta primera actividad deben leer la definición y el problema y comprender la pregunta que se propone, teniendo en cuenta el foco de la búsqueda consecuente, antecedente o determinación de dependencia.
- Escribir los pasos de construcción en forma organizada y coherente.
- HG. Existencia de la circunferencia

**"...Los estudiantes que hicieron el proceso de construcción de las diferentes actividades serán los que expongan y den a conocer el paso a paso de sus trabajos, argumentando y respondiendo lo que se les pregunte..."**

Gráfica 1. Desarrollo de la construcción



**Problema 2**

**Segunda semana**

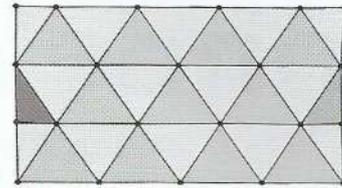
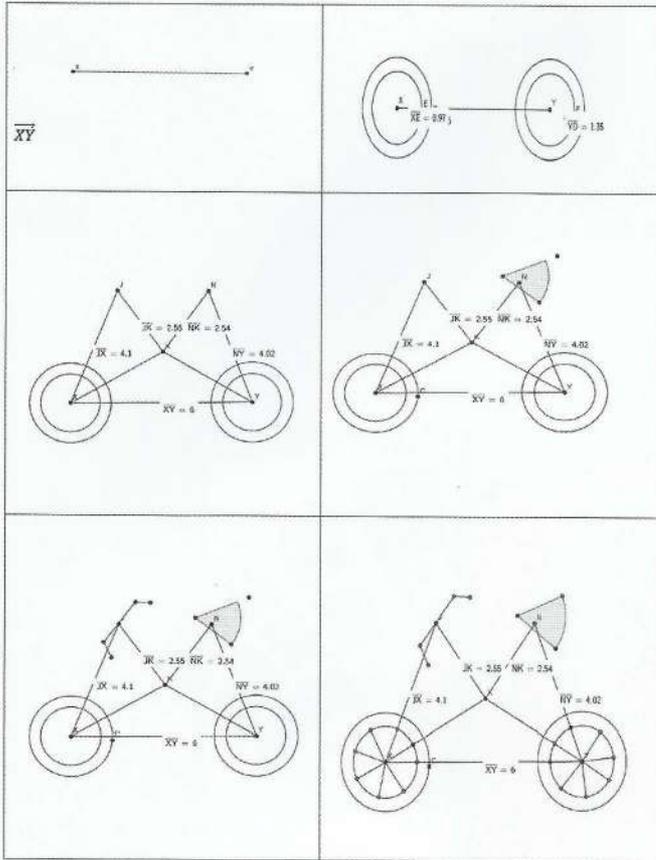
Sean Δ XJK y Δ YNK dos triángulos congruentes y Δ XKY otro triángulo. Pero todos los D son isósceles, que condición deben tener los tres triángulos para que J y N sean paralelos a X y Y y formen el marco de una bicicleta y si se traza el segmento JN se descubre un trapecio conformado por los tres triángulos.

**Pasos de construcción**

1. Sea  $\overline{XY}$  de  $6\text{cm}$  y es el segmento donde van ubicadas las llantas de la bicicleta.
2. Las llantas deben ser dobles, el radio de la primera circunferencia debe medir  $1.35\text{cm}$  y el radio de la otra circunferencia  $97\text{mm}$ .
3. Construir el marco de la bicicleta teniendo en cuenta las condiciones dadas en el problema.

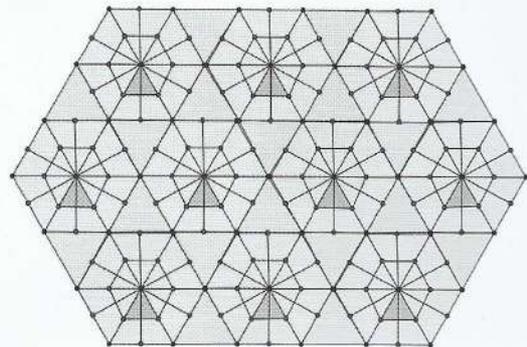
- Utiliza el sector circular para hacer el asiento.
- Engallarla y decorarla (con los rayos, el manubrio y el sillín).

Gráfica 2. Construcción (paso a paso)



### Pasos de construcción (2)

- Borrar todas las herramientas que se utilizaron para la construcción de triángulos equiláteros, escalenos e isósceles dentro del hexágono.
- Copiar y pegar en un plano el hexágono hasta teselar el plano que represente un hexágono.
- Colorear en forma estética los triángulos y el hexágono.



En esta actividad se crearán los teselados a partir de la construcción de las figuras hechas en Geogebra, para luego decorarlos en forma estética y llamativa.

Se organizarán todos los trabajos de los estudiantes para hacer una exposición de una galería geométrica, donde serán invitados los estudiantes de otros grados y de otros colegios. Los estudiantes que hicieron el proceso de construcción de las diferentes actividades serán los que expongan y den a conocer el paso a paso de sus trabajos, argumentando y respondiendo lo que se les pregunte. Por su lado, los invitados escucharán con atención para poder contestar la guía que se ha entregado para relacionar y aprovechar lo aprendido.

Como evaluación general los participantes y espectadores (profesores y estudiantes) escribirán sus opiniones sobre la exposición, sobre sus herramientas, qué mejorarían, qué les llamó la atención y que aprendieron.

### Tercera semana

#### Características de un teselado

Una superficie teselada es aquella que está cubierta por un patrón de figuras planas que encajan de tal manera que no se sobrepone ni dejan hueco alguno.

Existen sólo tres figuras geométricas regulares con las que podemos teselar el plano: el hexágono, el cuadrado y el triángulo. Las teselaciones que se forman con dichas figuras se conocen como teselaciones regulares.

#### Pasos de construcción (1)

- Borrar todas las herramientas que se utilizó para la elaboración del triángulo y dejarlo limpio.
- En un plano copiar y pegar el triángulo, unido por un vértice y sentado en una arista.
- Copiarlo hasta llenar el plano.
- Trazar las aristas que faltan para completar los triángulos que se fueron creando cuando se tesela.
- Colorear en forma alternada.

### Referencias Bibliográficas

Cobb, P., Wood, T. & Yackel, E. (1993). Discourse, mathematical thinking and classroom practice. E. Forman, N. Minick & C.A. Stone (Eds.) Context for learning: sociocultural dynamics in children's development. N.Y.: Oxford University Press, 91-119.

Maher C. & Martino A. (1996). The development of the idea of mathematical Proof: A 5-year case study, Journal for Research in Mathematics Education, 27(2) 194-214.

PEI de la institución El Tesoro de la Cumbre, Comunicación para la convivencia y la personalidad emprendedora.

# Educar, dónde los textos cobran vida

¿Cómo enseñarías a tus estudiantes  
el funcionamiento del corazón?



- 1 Ingresa a Play Store desde tu dispositivo móvil (Android) o escanea el código QR (arriba).
- 2 Busca la aplicación VectorZ Promo.
- 3 Instálala gratis en tu dispositivo móvil (tardará solo unos minutos).
- 4 Abre la aplicación e inmediatamente se activará la cámara de tu dispositivo.
- 5 Apunta con la cámara al corazón impreso en esta página y descubre la más novedosa herramienta educativa que EducAR ha diseñado para ti.



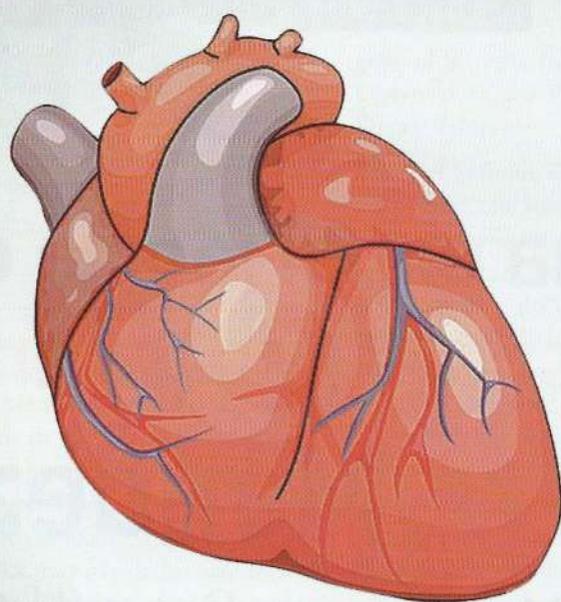
**VECTOR - Z**

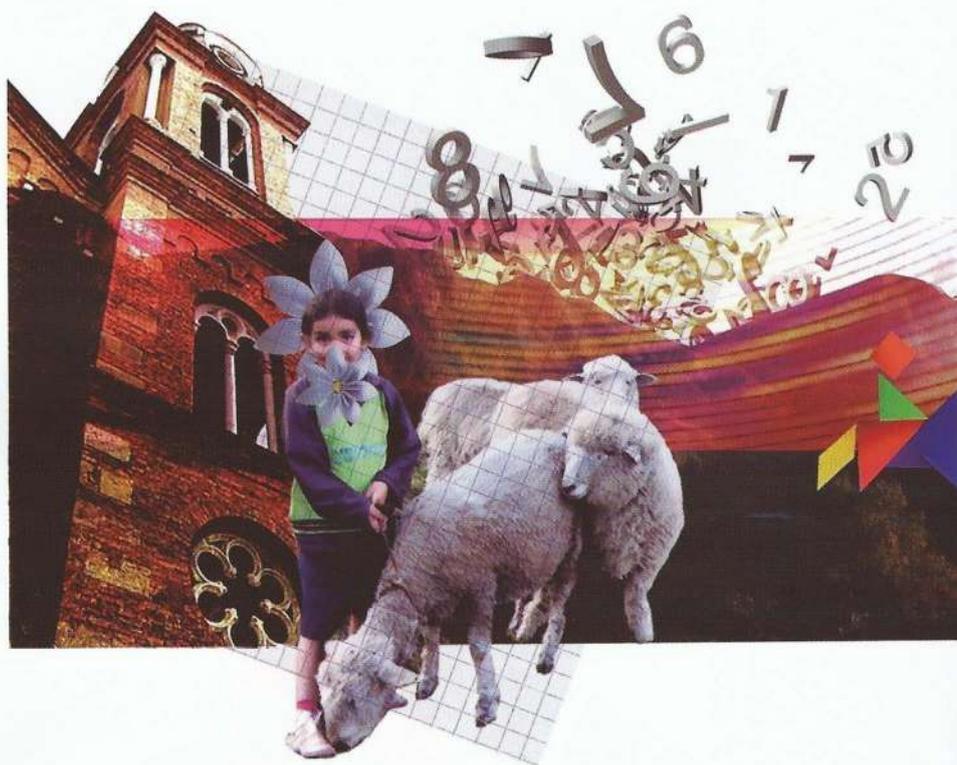
Encuétralo en nuestros  
libros de matemáticas,  
lenguaje, ciencias naturales,  
ciencias sociales e inglés.

Para mayor información contáctanos a través de:  
[www.educar.com.co](http://www.educar.com.co)  
[www.facebook.com/educar.editores](https://www.facebook.com/educar.editores)  
Tel. 018000 18 43 15 / (+57) 1 876 43 00 ext. 162



GRUPO EDITORIAL  
**educar**





# Una experiencia educativa de la Institución Departamental Méndez Rozo,

zona rural del Municipio de Sesquilé Cundinamarca



**Olga Lucía Alarcón Quintero**

Licenciada en Ciencias Sociales y Filosofía, Especialista en Pedagogía. Estudiante Maestría en Educación Universidad Pedagógica Nacional. Docente IED Méndez Rozo, Sede San José. Sesquilé, Cundinamarca.

## Resumen

El siguiente artículo presenta la caracterización y propuesta pedagógica que se lleva a cabo en la Institución Educativa Méndez Rozo hace aproximadamente tres años, como fruto de la puesta en común de la comunidad, a través de la participación de la misma en los diferentes estamentos que reconocen las leyes vigentes en materia educativa.

Los resultados arrojados permitieron conocer las necesidades de la población rural que rodea a la institución educa-

tiva, situación que condujo a proponer desde la óptica de la Autonomía escolar varias innovaciones al currículo que tomaran un rumbo diferente, pero más acertado a las necesidades de nuestra comunidad educativa, que hasta entonces se orientaba de la misma forma que el PEI, EL SISTEMA DE EVUACIÓN Y LOS PROYECTOS OBLIGATORIOS..

### Palabras Clave

Autonomía educativa, rural, PEI, sistema de evaluación, proyectos transversales.

La Institución Educativa Departamental Méndez Rozo, es de carácter pública, se encuentra ubicada en el sector rural del municipio de Sesquilé; está integrada por siete sedes, así:

| Sede                   | No. De estudiantes   | No. De docentes  | Distancia al casco urbano, en Km. |
|------------------------|--|--|-----------------------------------|
| Granadillo             | Primaria: 17   | 1  | 30                                |
| El Rincón              | Primaria: 17   | 1  | 26                                |
| El Uval                | Primaria: 26   | 1  | 23                                |
| Principal: Méndez Rozo | Grado Cero: 24<br>Primaria: 48<br>Secundaria y Media: 33<br>Sabatina: 23 | Cero: 1<br>Primaria: 2<br>Secundaria y Media: 8<br>Sabatina: 4 | 19                                |
| Tierranegra            | Primaria: 19   | 1  | 15                                |
| Chaleche               | Primaria: 16   | 1  | 6                                 |
| San José               | Grado Cero: 24<br>Primaria: 94   | 1<br>4   | 4                                 |

La mayoría de los padres de familia o acudientes de las sedes Granadillo, El Rincón, El Uval y Méndez Rozo se dedican a las labores del campo, son dueños de la tierra; allí cultivan papa o trabajan en los cultivos de papa; también, se dedican a la cría de ganado vacuno para la producción de leche; se han asociado para formar dos cooperativas lecheras que surten a empresas de mayor producción. La mayoría de los padres o acudientes de las sedes Tierranegra, Chaleche y San José cuidan fincas, cuyos dueños son profesionales que residen en la ciudad de Bogotá; es importante también mencionar que el 40% de los estudiantes de la Sede San José viven en el sector urbano del municipio, estos padres trabajan en empresas de flores o en empresas cercanas, ellos ocupan cargos inferiores o medianos. Esta caracterización poblacional permite ver que hay diferencias muy grandes en sus contextos particulares, por lo que se hacía necesario buscar puntos de convergencia que permitieran una educación que se acercara en gran medida a las expectativas y sugerencias planteadas por los padres, estudiantes, maestros, directivos y población circundante. Después de un juicioso estudio, la Institución Educativa plantea como propósitos generales los siguientes:

- Aplicar los fundamentos teóricos de una educación ambiental, basados en referentes legales y ambientales coherentes con el enfoque pedagógico, para construir cultura ambiental, fomentar y aplicar el manejo y buen uso del agua y cultivar de forma sana.

- Identificar la disposición del estudiante con una o varias áreas del conocimiento, de acuerdo con su interés, capacidades y buen desempeño en las actividades académicas que la o las involucran, para orientar en la profundización y relación con otras áreas.
- Generar un carácter objetivo en la toma de decisiones, por medio de la reflexión, la concertación y la aplicación del debido proceso, para aprovechar o buscar oportunidades laborales o académicas presentes en la vida o para asumir las consecuencias del conformismo.
- Respetar al otro, con sus cualidades, capacidades o dificultades, por medio del diálogo, la concertación de acuerdos y el cumplimiento de compromisos, para generar una convivencia armónica en los diferentes espacios sociales, familiares o institucionales.

Estos objetivos generales pretenden hacer realidad el lema institucional: “Conocimiento y cultura ambiental en busca de una sana convivencia”; por medio del Enfoque Pedagógico, el Sistema Institucional de Evaluación, el Manual de Convivencia, los Proyectos Transversales y el Proyecto de Ética y Valores.

Desde el Enfoque Pedagógico, la Institución toma elementos del aprendizaje significativo y del histórico-cultural teniendo presente los estándares básicos de competencias propuestos por el MEN. La realidad es que la mayoría de los líderes pedagógicos y docentes, no han propuesto como iniciativa personal actividades, textos, talleres o guías didácticas que reflejen la aplicación del Enfoque Pedagógico Institucional; se siguen aplicando temáticas de textos escolares o de consultas en Internet. En este aspecto pedagógico hace falta mejorar y fomentar la unificación de criterios y el trabajo en equipo; aunque, en mínima cuantía, algunos docentes presentan y desarrollan sus clases en coherencia con el contexto y el enfoque pedagógico, pero de forma individual.

En relación con el Sistema Institucional de Evaluación, construido según los parámetros del Decreto 1290 de abril de 2009, concibe la evaluación como: “ofrecer algunas oportunidades con estrategias que inviten al mejoramiento continuo, por medio de un proceso temporal, cognitivo, individual y social. En lo temporal porque está determinado por los periodos académicos y el año escolar; en lo cognitivo teniendo presente el conocimiento y la organización de los contenidos inmersos en los estándares básicos; en lo individual de acuerdo con las capacidades, actitudes y ritmo de aprendizaje. En lo social porque se deben mejorar las relaciones con el entorno, los demás y con uno mismo.”

El Sistema de Evaluación es un aspecto a favor que tiene la Institución, porque se construyó con la participación de la comunidad educativa (estudiantes, acudientes y docentes), se socializó, lo conocen y es aplicado por los estudiantes y docentes; situación que permite que sea mínima la repitencia, ya que se brindan oportunidades claras en momentos claves durante el año escolar.

Por su parte, el Manual de Convivencia se encuentra en construcción, se fortalece con los lineamientos propuestos por la Pedagogía del Cuidado, la Constitución Política Nacional, la Ley de Infancia y Adolescencia, y las directrices de la Ley 1620 y su Decreto Reglamentario. A pesar de encontrarse en construcción, sin un documento final, se ha dinamizado el comité de convivencia por medio de la participación de los estudiantes, padres de familia o acudientes y docentes; cuándo es el caso, con la colaboración de la Comisaría de Familia, Policía de Infancia y Adolescencia y Personería Municipal, junto con las actividades académicas y de labor social, buscando así la convivencia en armonía, sin menospreciar a la persona. En situaciones de reincidencia se hace necesaria la colaboración de la Comisaría de Familia, Policía de Infancia y Adolescencia, y Personería Municipal.

En cuanto a los Proyectos Transversales se ha fortalecido el PRAE (Proyecto Ambiental Escolar), con el propósito primordial de mejorar las técnicas de cultivo que se realizan dentro de las siembras de papa a gran escala, ya que son nocivas para la salud, como por ejemplo, la utilización masiva de funguicidas altamente tóxicos que alteran el ciclo natural de la producción.

Ante la problemática planteada se busca que desde la elaboración de una huerta escolar, en cada una de las Sedes, se promuevan los siguientes propósitos:

- Fomentar el cultivo sano y el emprendimiento.
- Aplicar el trabajo en equipo.
- Generar sentido de pertenencia con lo público.
- Cuidar la persona y el medio ambiente.
- Aplicar conocimiento y fomentar el uso adecuado del tiempo libre.

Otro Proyecto que fortalece los propósitos educativos de la Institución Méndez Roza es el de Ética y Valores, el cual surge de una doble necesidad: por un lado, fortalecer la asignatura

de lenguaje, ampliando su intensidad semanal por medio de la lectura y la escritura, dado que las otras asignaturas se apoyan y requieren de ésta; por otro, concebir Ética y Valores como altos en el camino que inviten a la reflexión, participación, construcción de acuerdos, seguimiento de compromisos y ejemplos a seguir por medio de actividades académicas, culturales, deportivas o lúdicas; es así que durante el año escolar se planean seis encuentros denominados en el cronograma como ACCIONES DE ÉTICA Y VALORES, en los cuales se aprovecha la jornada para fortalecer de forma dinámica aquellos valores que reafirmen el carácter y la autonomía del estudiante.

Sin embargo, pensar en autonomía escolar y en la posibilidad de que las políticas gubernamentales permitan el sano desarrollo de propuestas diferentes a sus visiones desde el escritorio, no fueron ajenas a la Institución, pues a finales del año 2012 llega el programa “Todos a Aprender”, el cual traía una propuesta que no permitía la posibilidad de seguir avanzando en lo nuestro, por ello la Institución, en cabeza del señor Rector y el Consejo Académico, no asumió en pleno el Programa Todos a Aprender (PTA) por diferentes razones. Una de ellas está relacionada con el enfoque pedagógico que asume el PTA, el cual no es coherente con el enfoque Institucional, ya que este propone aplicar Escuela Nueva con estándares básicos de competencias. Otra razón, es que el MEN con la aplicación del PTA pretende “mejorar la calidad de educación” y “mejorar las condiciones de aprendizaje en los Establecimientos Educativos (EE) seleccionados, evidenciado en el mejoramiento de las competencias básicas de los estudiantes matriculados entre transición y quinto grado.”(MEN, 2012), mientras que para la Institución lo prioritario es generar cultura ambiental, potenciar las capacidades de los estudiantes, generar personas con carácter para la toma de decisiones y vivir en armonía con uno mismo, los demás y el medio. También, afirma el MEN, que

con la aplicación del PTA se garantiza el mejoramiento en las pruebas Saber 3 y 5, obligando al señor Rector a firmar un compromiso unilateral, elaborado por la Dirección de Calidad de la Secretaría de Educación de Cundinamarca, en contra de los principios democráticos y de participación; en tal sentido, la Institución considera que los buenos resultados en las Pruebas Saber, nacionales o internacionales, no son la panacea para hacer una realidad el Proyecto Educativo Institucional, puede ser un valor agregado a la coherencia entre el contexto, las necesidades e intereses de los estudiantes y la aplicación del enfoque pedagógico, pero no es el fin principal de la Institución. Por último, se propuso que se identificaran los puntos en común entre los enfoques del PTA y el Institucional, para lo cual los representantes del Programa, Tutora y Formadora, no estuvieron de acuerdo, dado que, según ellas, el programa tenía que aplicarse en su totalidad, y prueba de ello, es el formato o matriz del plan de estudio del PTA, ya que la Institución tiene su propia matriz del plan de estudio, en el cual se indica el estándar básico a desarrollar, la metodología como relato de la clase ideal, los instrumentos de evaluación que se usan según el Sistema de Evaluación y el plan de mejoramiento que el estudiante debe desarrollar y sustentar.

Debido a la posición que asumió la Institución Educativa Méndez Roza ante el PTA, la Secretaría de Educación de Cundinamarca hizo un llamado de atención y citación a realizar descargos, los cuales no fueron bien recibidos, pero tampoco se debatió de tal forma que se permitiera ver que realmente los funcionarios gubernamentales conocieran a fondo la temática, los fines y la pertinencia del programa en contextos rurales y urbanos al mismo tiempo.

En la actualidad se siguen implementando y mejorando las propuestas que fortalecerán los propósitos que la IED Méndez Roza se ha propuesto en procura de formar personas que puedan reconocerse en su contexto, y por lo mismo, mejoren su entorno para las futuras generaciones.

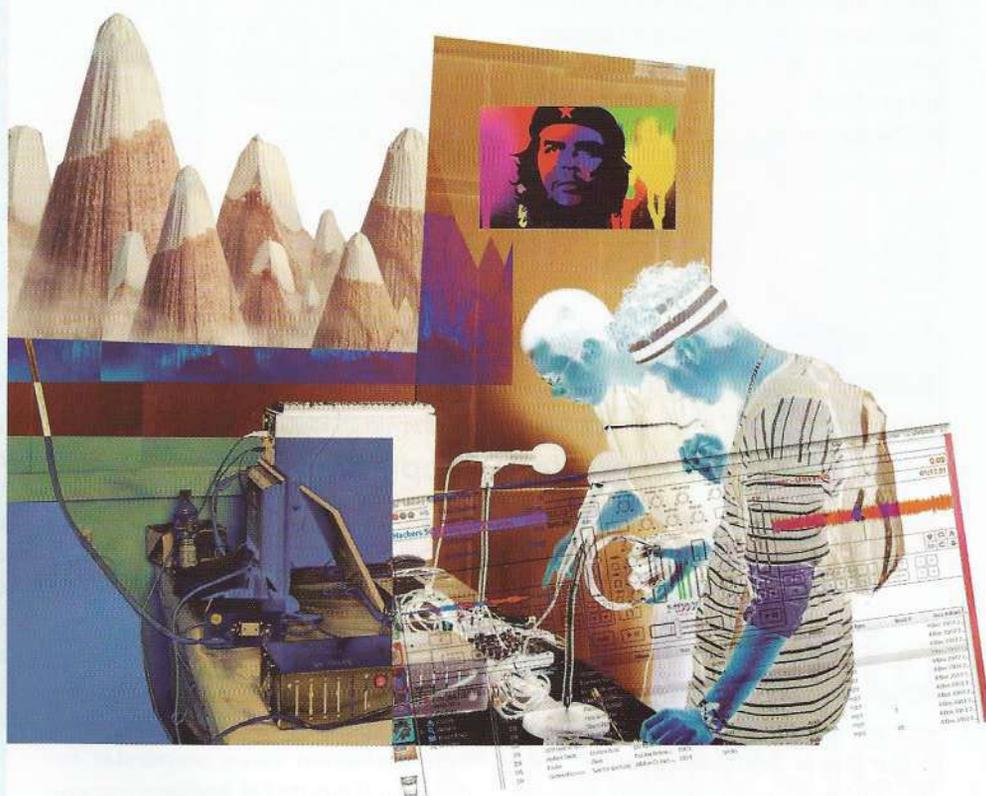
# Educación Popular y Comunicación Comunitaria en Anillaco: Radio Comunitaria FM La Bocona



## FM LA BOCONA Radio Comunitaria

Anillaco, Departamento Castro Barros,  
Provincia de La Rioja, Argentina.

Tomado de: La Ruta del/de la Maestr@.  
La Revista de los Círculos Pedagógicos,  
Nº1. La Rioja, Argentina.



### En dónde estamos

Anillaco es uno de los 10 pueblos del Departamento Castro Barros, ubicado 90 Km al norte de la capital riojana. Rodeado de montañas, descansa en la falda de la parte norte de la sierra del Velazco. Las principales actividades económicas de la población se reparten en administración pública, producción agropecuaria y servicios públicos, en ése orden. La producción agropecuaria, consiste en el cultivo de vid, aceituna, nuez y, en menor medida, frutales y hortalizas. Todos los pueblos cuentan con una rica historia que viene desde

las comunidades originarias (de hecho los pueblos conservan su toponimia), pasando por su etapa colonial, la presencia de Angelelli en los 70' y otros hechos destacados, hasta el presente. La gente, como en casi todo el noroeste, es amigable y hospitalaria. La principal problemática es la ausencia de oportunidades laborales y académicas, lo que genera el éxodo de jóvenes y profesionales. La vida en estos pueblos es tranquila, se disfruta de un excelente clima, fresco en verano, y uno se puede ir a trabajar y dejar la casa sin llave.

## Quiénes somos y de dónde venimos

La radio hunde sus raíces hasta la crisis del 2001. Por esa época un grupo de compañeros se juntaron para formar una escuela de educación popular con el nombre de "Seremos Como el Che". Este espacio, para siempre "la escuelita", funcionó por varios años brindando diversas actividades, además de las educativas. Fue un momento para hacer experiencia, sumar compañeros y vecinos. Durante los años 2005 y 2006 el espacio se embarcó en una gran aventura educativa y militante: implementar el programa de alfabetización cubano "Yo Si Puedo" en la comarca. La experien-

darse expresiones de censura y ataques por parte del Gobierno Municipal, debido a que dichas propuestas no respondían a sus directrices.

Durante ese mismo año, la organización participó de un concurso de publicaciones barriales, promovida por el Ministerio de Desarrollo Social, donde logró ganar para equipamiento y la publicación de 3 números de una revista propia. El proyecto llamado "El Marrón", en homenaje al maestro uruguayo Jesualdo, editó sus 3 números en una tirada de 1000 ejemplares, desde noviembre de 2007 hasta mayo de 2008. Debido a los elevados costos de producción la publicación no pudo sostenerse.

un enorme esfuerzo y la solidaridad de radios y organizaciones amigas, Radio Comunitaria La Bocona, transmitió por primera vez el 20 de noviembre de 2008. Desde entonces comenzamos una etapa de experiencia y aprendizaje que continúa hasta el presente.

Durante el año 2009 la organización decide convertirse en cooperativa y consolida lazos de amistad, compromiso y trabajo con otras radios y organizaciones. En 2010 la radio inaugura su blog. Desde entonces este se convertirá en la caja de resonancia de las expresiones rebeldes prohibidas y ninguneadas en los otros medios escritos y virtuales. Una tribuna para denunciar abusos e injusticias y hacer propuestas alternativas. En el año 2011 damos un salto de calidad en la propuesta, renovando la planta transmisora, aumentando la potencia y el radio de alcance, que se extiende por los 10 pueblos de nuestro Departamento, zonas cercanas y Valle de Pomán, en el este de Catamarca.

El año 2012 nos encontramos más consolidados como grupo humano y de trabajo, con lazos establecidos con casi todas las organizaciones populares y vecinales autónomas de la comarca. Nuestro ingreso a FARCO lo vivimos con mucha alegría y satisfacción, pero también redoblando la apuesta a contribuir más y mejor a la democratización de la comunicación y la información. Cómo se puede ver, nuestra historia es una historia de lucha contra los atropellos y la confiscación de la información y el conocimiento por el poder de turno en su expresión política y económica.

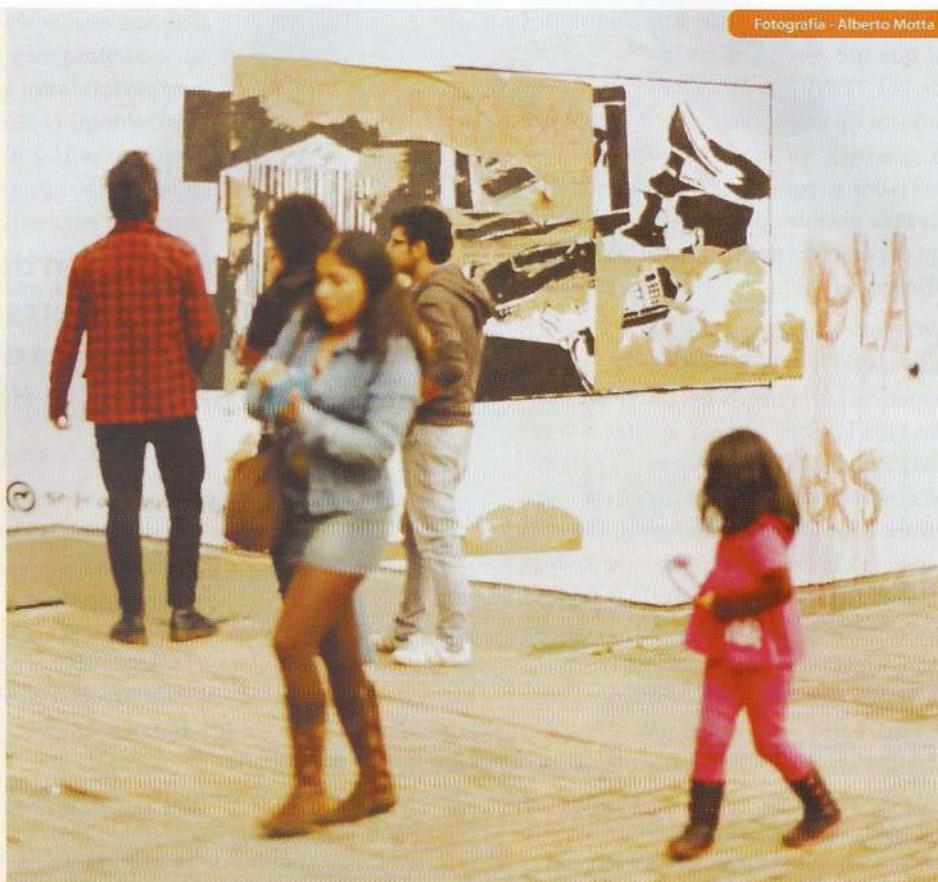
Radio Comunitaria La Bocona, es una propuesta informativa libre y autónoma, independiente de los partidos políticos y las empresas, en que la noticia se construye desde la objetividad, el respeto y la tolerancia a las demás formas de pensamiento, pero jamás desde la neutralidad. Seguimos apostando a distribuir la palabra de la comunidad y de todos aquellos que tengan su expresión coartada por las redes del poder. Creemos con Alipio Paoletti y Rodolfo Walsh que el periodismo es libre o es una farsa y con estos principios tratamos de continuar con nuestro camino.

## "...Inmediatamente comenzaron las gestiones para construir una radio comunitaria sin ningún condicionamiento ni censura; un lugar donde tuvieran eco las expresiones populares que eran coartadas por el poder..."

cia sirvió para alfabetizar a más de 50 vecinos de la comunidad, además de sumar nueva gente a la propuesta de la escuelita. Lamentablemente el objetivo de acabar con el analfabetismo no pudo terminar de acometerse, debido a la negativa sistemática del Gobierno Local para declarar la iniciativa de interés municipal y aportar los recursos necesarios para poder extender el programa. Es en este último año, cuando llevamos a cabo la primera experiencia radial propia: un programa llamado "De igual a igual", que se emitió por casi 2 años en la FM del pueblo. Así, nuevos compañeros atraídos por la innovadora propuesta se sumaron a la iniciativa radial. En esta época se comenzaron a establecer relaciones con otras radios comunitarias y populares de la región. En el año 2007 se consolidaron nuevas propuestas radiales y comenzaron a

Fue así como La Bocona Organización decidió apostar a la producción radial. Se consolidaron varias propuestas radiales en el aire de FM Anillaco, con una buena respuesta y participación de la comunidad. El grupo humano creció en capacidad e inserción social, despertando el recelo del poder político local, sus funcionarios y defensores. Es así que a mediados del año 2008 la Directora de FM Anillaco nos comunicó que por decisión del intendente quedaban prohibidos todos nuestros programas llevados a cabo en su radio.

Para todos fue el momento de sacar las alas y volar con vuelo propio. Inmediatamente comenzaron las gestiones para construir una radio comunitaria sin ningún condicionamiento ni censura; un lugar donde tuvieran eco las expresiones populares que eran coartadas por el poder, incluida la nuestra. Con



**Rogelio de Leonardi**

Secretario General de la Asociación de Maestros y Profesores -AMP- La Rioja, Argentina

## La experiencia del Movimiento Pedagógico Latinoamericano

desde la organización de los trabajadores

**N**o hace aún tres años fui invitado por el Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, para asistir a una jornada en la cual participaban una decena de camaradas venezolanos ligados a la búsqueda y rescate de las pedagogías nuestroamericanas, con epicentro en la enjundiosa pedagogía de Simón Rodríguez.

Grande fue mi sorpresa al no encontrar dentro de sus participantes, compañeros sindicalistas docentes. Expresé mi asombro y me comprometí a reinsertarme en el empeño por la conformación de lo que se convertiría en el Movimiento Pedagógico Latinoamericano (MPL). A lo largo del año 2012, en diversas provincias argentinas participé activamen-

te de Congresos y todo tipo de eventos al que me invitaban las entidades base de la CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina), ya fuera como simple espectador o panelista. Ensayé todas las formas posibles para interpretar, desde mi experiencia político/sindical, todo lo atinente al MPL.

En aquel encuentro al que hice referencia, además de Simón Rodríguez, se suma la experiencia riquísima del querido maestro Luis Iglesias, con sus aportes a la reflexión pedagógica; entonces me pregunté qué hacía un dirigente sindical entre tantos entendidos en la materia. En otras ocasiones la inquietud fue la misma. Más recientemente en el panel: “Las organizaciones de los trabajadores de la educación y su compromiso con los procesos de transformación. El Movimiento Pedagógico Latinoamericano” (VI Congreso Popular en Defensa de la Escuela Pública; AMP La Rioja), volví a tener la misma sensación, la necesidad de hacer lo posible por asumir la lucha en relación con el posicionamiento político/pedagógico.

Y esta lucha, además, refleja otras luchas de proyectos políticos en América Latina cada vez más ostensibles. Recorre América y el Caribe. Ensayo una acción y debo considerar que “todos” estamos en la acción, los que venimos de concepciones dogmáticas y quiénes no. Los que creen que es fácil, y los que no. No es que me levanto y digo: “Les cambio la cabeza a los camaradas hablándoles y hablándoles de José Martí, de Pablo Freire, de Mariátegui!!! Hay y habrá resistencias. Siempre hubo y habrá resistencias.

Vengo de experimentar la apasionante tarea de la construcción de un espacio combativo, clasista y antiburocrático, de carácter revolucionario, adentro y afuera de la CTERA y la CTA (Central de Trabajadores de Argentina): la Corriente Nacional Agustín Tosco (CONAT: corriente sindical que asume la concepción de lucha de Agustín Tosco, quien fuera un dirigente sindical argentino y protagonista del *Cordobazo*), integrante de la Federación Sindical Mundial (FSM). Provengo de lo que podría caracterizarse como “la generación del *Cordobazo*”, gesta histórica del año 1969, que derrumbó

**“...La organización de los trabajadores se introduce en un terreno delicado como lo es la defensa de la educación o la escuela pública, con el compromiso de transformar...”**

una de las más férreas dictaduras cívico-militares que asolará a la Argentina. Estoy hablando de los años anteriores a la cruda represión de los años 70, que culminaron con los años de plomo de la dictadura clérigo-cívico-militar fascista del año 1976, que realizó uno de los crímenes más grandes de la historia de nuestro país con la desaparición física de 30.000 compañeras y compañeros.

Con la recuperación de la democracia, y luego de permanecer como rehén de los militares genocidas durante casi tres años y medio (a partir del 24 de Marzo de 1976), me aboqué a la reconstrucción de la Asociación de Maestros y Profesores de La Rioja (Argentina), logrando la responsabilidad, en una primera etapa, del Departamento de Capacitación Político, Sindical, Pedagógico y Cultural “Agustín Tosco”. Pasaron algunos años hasta la realización del primer Congreso Popular en Defensa de la Educación Pública (que más adelante, fuera de la Escuela Pública) y que se convertiría en caja de resonancia de otras experiencias Latinoamericanas, convirtiéndose en “Internacional”, y por donde han pasado a lo largo de los últimos doce años, dirigentes político-sindicales, de los DDHH y pedagogos de distintos lugares del continente: Cuba, Venezuela, Colombia, Argentina, Uruguay, Brasil, Chile.

Aquellos que nos hemos iniciado mucho más desde el llano, podemos ofrecer experiencias propias y visiones, tal vez parcializadas, pero ancladas en el territorio. La organización de los trabajadores se in-

roduce en un terreno delicado como lo es la defensa de la educación o la escuela pública, con el compromiso de TRANSFORMAR, esto es lo que intentamos desde el Sindicato, a la vez que trabajamos por integrar a los compañeros/as docentes (que pueden o no estar en el sindicato). En Argentina, originariamente los sindicatos estuvieron influenciados por distintas fuerzas de izquierda o progresistas, que a partir del *Cordobazo* (1969) luchan contra la concepción burocrática. En el sindicalismo docente se expresa con el surgimiento de la CTERA, en 1973, ya hace más de 40 años.

La AMP como parte integrante de la Federación Sindical Mundial, tampoco ignora que el avance del neoliberalismo y su escuela privatista tuvo un dique de contención con el Proyecto Nacional, Popular y Democrático, en los últimos años bajo el gobierno de Néstor y Cristina Fernández de Kirchner. No ignoramos que costó mucho la recuperación democrática, los avances en materia de DDHH, la recuperación de millones de puestos de trabajo, la recuperación de los salarios docentes, la creación de centenares de escuelas, aumento de horas cátedra, la recuperación de la matrícula escolar (como incidencia de la Asignación Universal por Hijo; es decir, un seguro social que da el Estado a los hijos de hogares más pobres para garantizar su manutención y su permanencia en la escuela), el incremento del presupuesto educativo (del 3 al 6,4% del PBI), entre otros.

Con relación al MPL, digamos que en muchos aspectos, pasa a ser la escuela y la lucha de los maestros y los profesores, un signo de la etapa pos-dictaduras. El MPL se instala tal vez en el mejor momento como una propuesta desde la Internacional de la Educación que es asumido por la CTERA. Han madurado condiciones para valorar a Agustín Tosco y su concepción de la Unidad, que da como consecuencia la aparición del acuerdo Celeste-Violeta (un acuerdo entre dos sectores distintos dentro de los trabajadores de la educación en Argentina, pero que establecen esta alianza para lograr sostener el liderazgo que caracteriza a la Confederación), que conduce el proceso en alza de desarrollo del MPL en Argentina, junto al Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini y con ello la CTERA, de la que formamos parte como CONAT y como AMP.

Un aporte significativo del MPL desde nuestro sindicato, son los Círculos Pedagógicos, constituidos por grupos de docentes que se reúnen en sus lugares de trabajo para reflexionar sobre su práctica, sistematizarla y darla a conocer; también es un aporte reconocido la estructura misma de la AMP, que está constituida en los 18 departamentos de la Provincia de La Rioja y que regularmente convoca a su asamblea de delegados de las escuelas, que es sobre quienes descansan las grandes decisiones.

Por último, los seis Congresos Populares Internacionales Bianuales que hemos realizado en AMP en La Rioja; el primero en el año 2004 y el último en el año 2014, han abonado al debate con los aportes de personalidades como: Ramón Cardona, de Cuba, responsable de la Federación Sindical Mundial para América Latina; Lidia Turner Martí, Pedagoga cubana, quien ha realizado aportes con el rescate de la pedagogía del Ché y la pedagogía de la ternura; Comberty Rodríguez, de Costa Rica, responsable para América Latina de la Internacional de la Educación; Guillermo Sherping, de Chile, dirigente de la CUT y miembro del Colegio de Profesores de Chile; Orlando Pérez, secretario general de SINA-FUM, sindicato de docentes de Venezuela; Mirna Sojo, venezolana, representante de la Escuela Social Rodrigueana y del Movimiento Pedagógico Revolucionario, junto con Carlos Lanz, destacado intelectual y dirigente venezolano; José Vicente Sierra, del Instituto de Investigaciones de Aragua de Venezuela; Alfonso Tamayo, profesor colombiano, editor de esta revista, Piedad Ortega y Víctor Rodríguez de la Universidad Pedagógica Nacional y representantes de ASPU, la organización sindical de profesores universitarios de Colombia y la destacada presencia de los Viceministros de Educación de Bolivia, Jiovanny Samanamud, y de Venezuela el profesor Rodolfo Pérez. También nos apoyan de manera permanente Amanda Toubes, de AELAC Argentina, Pablo Imén del Centro Cultural de la Cooperación y Diana López Cardona nuestra asesora pedagógica; mas los miles de docentes que cada dos años se congregan en nuestro Congreso y participan activamente de estas disertaciones.

En este largo camino de lucha esperamos seguir contribuyendo en la construcción del Movimiento Pedagógico Latinoamericano.



## 32 años de liderazgo en el Movimiento Pedagógico

La investigación, el análisis y el debate de las pedagogías y las políticas educativas, fortaleciendo una comunidad académica que trabaja por la defensa de la educación pública y la dignificación de la profesión docente.



### Contacto:

[www.fecode.edu.co/ceid](http://www.fecode.edu.co/ceid)

[ceid@fecode.edu.co](mailto:ceid@fecode.edu.co)

Tels: (57) (1) 2453925 y (57)(1) 5101918

Móvil: 3158916832

# Más allá de la pizarra



Sara Echeverri Rodríguez

Estudiante del grado doce del Ciclo Complementario de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora. Copacabana, Antioquia



El conjunto del arte de la educación tiene que ser regido por el amor, que se percibe en toda medida tomada y no deja lugar al temor. Y el medio más eficaz de la educación no es la palabra adoctrinante, sino el ejemplo vivo, sin el cual toda palabra carece de valor. (Edith Stein, 1998).

## Resumen

Este escrito surge a partir de la lectura del libro “Mal de escuela” de Daniel Pennac y de mi experiencia como maestra en formación, ambos se conjugan con la reflexión para abrir un horizonte de preguntas, desde mi lugar de alumna y maestra en formación, desde el encuentro con otros maestros que me inspiran, y desde la observación de la escuela que habito, y que quisiera transformar.

## La escuela y la palabra

Al hablar de la escuela, pocas veces se habla realmente de ella; se imaginan una estructura y cifras, pero ¿quién realmente va más allá de eso? Pocas son las personas que se preguntan por los procesos de formación que se viven en la escuela o por la magia de las clases. Pocos quieren entrar al mundo del alumno, eso que hay más allá de la calificación y de la tarea; indagar por las relaciones

y las cosas que hacen al alumno un ser humano; reconocer sus experiencias, vivencias, miedos, temores, alegrías, tristezas, y las luchas constantes en las que se ve inmerso para no dejar de ser él y perseverar en un proyecto de vida, el proyecto de la felicidad, que le hace brillar sus ojos.

Igualmente, pocas personas se preguntan por lo que quieren los maestros, por lo que sienten, por lo que significa cada momento con sus estudiantes, y cómo cada clase los transforma; en pocas ocasiones nos damos cuenta del asombro de cada mañana al retomar el camino a clase, y cada tarde al final de la jornada, luego de un atareado día, se quedan solos delante de sí mismos, delante del recuerdo palpitante que los estudiantes dejaron ese día.

Se ha perdido la empatía, “la aprehensión de las vivencias ajenas y el percibir el vivenciar del otro” (Stein, 2004: 34), se cierran las vías de comprensión del mundo; el mercado solo tiene algo que ofrecer; la familia se ve confrontada ante lo que ellos tienen soñado para su hijo, y lo que realmente él quiere, ese ideal de vida; la escuela ahogada por el sistema que le pide resultados y los alumnos ansiosos de obtener herramientas para comprender el mundo; el maestro, dispuesto a convertirse en la esperanza misma, con la intención de participar en las experiencias de sus alumnos, y que de su boca salgan las palabras que le dan vida a un rostro lleno de expectación.

La familia, muchas veces contagiada de la inmediatez que se nos propone desde el capitalismo, en el afán de querer ver resultados y sin entrar a participar del proceso formativo, evita que el alumno crezca y que se desarrolle; de ahí que ejerzan una presión para que sea como ellos quieren; en estos casos, la tradición familiar pesa, y más aún, si todos en la familia han sido los más excelentes, ¿por qué mi hijo va ser la excepción? Es la pregunta que aparece constantemente en la mente de muchos padres. Al surgir esta pregunta se da lugar a la desconfianza, vuelven una utopía el futuro de su hijo; se vuelve desesperanzador el panorama, la familia no comprende, no quiere saber más allá de una situación, son como

marineros en alta mar que no creen que luego de esta tormenta saldrá el sol y podrán vislumbrar la isla del tesoro.

### El todo y la unidad

En la escuela están todos, como el todo y la unidad; están los que ven la vida como un dulce arcoiris, los que van solo por obligación, los amantes del conocimiento y que encuentran su mayor placer en la lectura, están los que tienen miedo, los que se dejan llevar por el consumo desenfrenado, los mejores estudiantes, los enamorados, los rechazados, los que creen en un mundo mejor, los que se sienten al margen porque no se adaptan a un método, y muchos más... Sin embargo, unidos se construye un nuevo horizonte y cada uno puede vivir el acto del crecimiento de las semillas interiores, hasta que brote la pequeña florecilla.

**“...Porque en la escuela está el todo y la unidad, es difícil imaginar a la escuela única y homogénea, no podemos generalizar, ni pensar que se educan robots o máquinas...”**

Por ello, porque en la escuela está el todo y la unidad, es difícil imaginar a la escuela única y homogénea, no podemos generalizar, ni pensar que se educan robots o máquinas. Observando las fotografías de las escuelas en el siglo XVIII y finales del siglo XIX<sup>1</sup>, se ven los niños asustados, con temor; se observan las clases perfectas: en silencio, alumnos sentados atendiendo las palabras del preceptor; un profesor señalando con su regla para que un alumno responda, todos de pie saludando al profesor cuando pone su pie en el aula. ¿Por qué se nos quiere mostrar la escuela como perfecta? Es perfecta en la medida en que no todo está calculado como cada segundo que recorre la manecilla del reloj.

Si el método no es flexible se puede convertir en un obstáculo para muchos alumnos, solo se nos propone mirar el alfabeto, los animales y la multiplica-

ción desde un punto de vista, sin tener en cuenta los distintos matices, por eso, es probable que muchos se queden atrás. La escuela no reconoce esto en la mayoría de los casos, afirma que el problema es del estudiante, que tiene una falencia o de pronto se atreve a utilizar palabras mayores, diciendo: *es un irresponsable, no quiere estudiar*.

Y yo no comprendía. Aquella incapacidad para comprender se remontaba tan lejos en mi infancia que la familia había imaginado una leyenda para poner fecha a sus orígenes: mi aprendizaje del alfabeto. Siempre he oído decir que yo había necesitado todo un año para aprender la letra *a*. La letra *a*, en un año. El desierto de mi ignorancia comenzaba a partir de la infranqueable *b*. (Pennac, 2008: 17).

El estudiante al no lograr adaptarse al método, la escuela lo rechaza, el sistema lo deja al margen y todo el tiempo

lo hace sentir como tal, como si hubiera cometido el peor de los delitos. Muchos de estos que pueden no comprender el método tienen otros talentos, puede ser el dibujo, la escritura, conocimientos sobre la historia, cultura general, práctica de un deporte, actuación, o un pensamiento crítico hacia la esfera política del mundo actual. En tal sentido, ¿Dónde deja la escuela estos talentos? ¿Qué hace para descubrirlos?

La cuestión es no acentuar el mal; lo fundamental es educar en positivo, destacar todo lo bueno, sensibilizarnos con la fibra interna de bondad que hay en cada ser humano; estoy segura que si se resalta lo bueno, surgirán unos valores.

### La diversidad en la escuela

Normalmente los alumnos se identifican en la escuela con el conocimiento; los que son marginados no les queda de

otra que comenzar con la búsqueda de la hermosa ilusión de tener una identidad. Esta búsqueda puede ser buena si es dentro de ellos mismos, es problema cuando se da la búsqueda hacia afuera, quedando como una marioneta ante la opinión externa y buscando por todos los medios un rincón en el mundo. El miedo de no encontrar, y de enfrentar tantos miedos que nos acechan, y sumado a ello que a veces se está solo, son factores que se pueden convertir en un gran monstruo que se come la oscuridad. Se necesita a alguien en la alegría, mucho más lo necesitamos en el dolor y el temor, por ello, estos alumnos necesitan que esté allí alguien que les muestre que son los protagonistas y la cuestión base: salvar el alma.

Siempre he pensado que la escuela la hacen, en primer lugar, los profesores. ¿Quién me salvó a mi (...), sino tres o cuatro profesores? (...) Los profesores que me salvaron – y que hicieron de mí un profesor- (...). No se preocuparon de los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando sus causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lo lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día tras día, más y más... Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente, nos repescaron. Les debemos la vida. (Pennac 2008: 36)

Hay un maestro que va a la clase, que enseña, que escribe en la pizarra, que disfruta de su quehacer, pero ante un comportamiento grosero, ante unas lágrimas y ante el mal rendimiento académico se queda inmóvil, recurre al regaño como una estrategia, y se queda en este, no trasciende para saber el fondo de lo que puede rodear el comportamiento del alumno.

Cerca está el otro maestro, el que ve más allá de todo, el que quiere ayudar, el que se convierte en la esperanza misma para muchos de sus alumnos, porque

no quiere verlos allí estancados. A lo largo de su trayectoria de formación ha conocido maestros que han dejado una huella en su ser, porque estos mismos maestros le han mostrado el mundo de otra manera, en las pequeñas cosas, en el suspiro, y ante todo que no se educa con palabras, sino con el testimonio vivo del amor puro.

Se inicia otro proceso, el mundo para ambos se inscribe dentro de otra lógica, porque el ya no estará solo, porque tiene ahí un maestro. ¿Qué hizo pues este maestro? Logró creer en las capacidades que tiene el alma, creer en las bondades del corazón e irradiar con luz y con belleza; solo se logra encontrar la belleza disolviendo nuestra alma en el universo entero, permeando en los paisajes más vibrantes y contemplando noche tras noche la estrella que jamás se extingue en el cielo.

Con extrema delicadeza el maestro espera a que se desvanezcan las capas con las que entra el alumno, “unas capas de pesadumbre, de miedo, de inquietud, de rencor, de cólera, de deseos insatisfechos, de furiosas renunciadas acumuladas sobre un fondo vergonzoso pasado, de presente amenazador, de futuro condenado” (Pennac, 2008:60).

Cuando se desvanecen o aun cuando el maestro no es capaz de ver la esencia de lo que se mueve en la esfera infinita del pensamiento, lo más acertado es tomar en cuenta la famosa frase del principio: “lo esencial es invisible a los ojos”.

Ante todo lo anterior, existen estrategias para transformar, por ejemplo a través de la literatura y la escritura, situadas en el ámbito de la formación. De un lado, con la literatura se permite abrir el horizonte que antes estaba nublado, vemos tantas visiones de lo que puede ser nuestra vida, nos detenemos a analizar las experiencias que vivimos, pues solo así resultará original el tesoro de nuestras

verdades, he aquí lo esencial, vivir la vida y sacar de la misma el tesoro del saber. De otro lado, la escritura da una mayor conciencia de sí mismos, hace pensar en la vida misma, logras hacer un balance entre lo que sucede y lo que sucedió, te permite expresar todo lo que eres, y en muchos casos es sanadora; hacemos catarsis mientras se escriben los dolores, los momentos del desgarramiento del espíritu... y luego se renuevan.

No saben los maestros cuánto los admiramos, admiramos cada uno de sus gestos, sus sonrisas, ese actuar en la clase; es admirable cómo desde el ser maestro se comparte la humanidad que tiene cada uno encerrada en sí mismo; el que hayan puesto los ojos en ti, y te hicieran sentir parte de algo, como por ejemplo, del entorno escolar; en que depositaron toda la confianza para que puedas lograr ese proyecto de vida, el proyecto soñado de felicidad; por ello, confiar significa entregar, y algunos maestros lo entregan todo. *“Entre tantas flores que hay en el campo, te fijaste en la rosa, admirable por haberla escogido, pues para tener cada uno de sus pétalos, hubo que superar las espinas”.*

Ya sé cómo lograremos culminar esto que se había trazado con un delgado pincel, ese maestro con ternura te susurrará: Haz una marca y mira a donde te lleva...

## Referencias bibliográficas

- Pennac, Daniel, 2008, Mal de escuela, Barcelona, Random House Mondadori.  
 Stein, Edith, 2004, Sobre el problema de la Empatía, Madrid, Trotta.  
 Stein, Edith, 1998, Obras Selectas, Barcelona, Monte Carmelo.

## Notas

- 1 Me refiero a la iconografía que representa la escuela lancasteriana, por ejemplo.



## Centros y rincones de interés:

Estrategia para desarrollar la habilidad oral en inglés en estudiantes dependientes, intermedios e independientes de campo

### Resumen

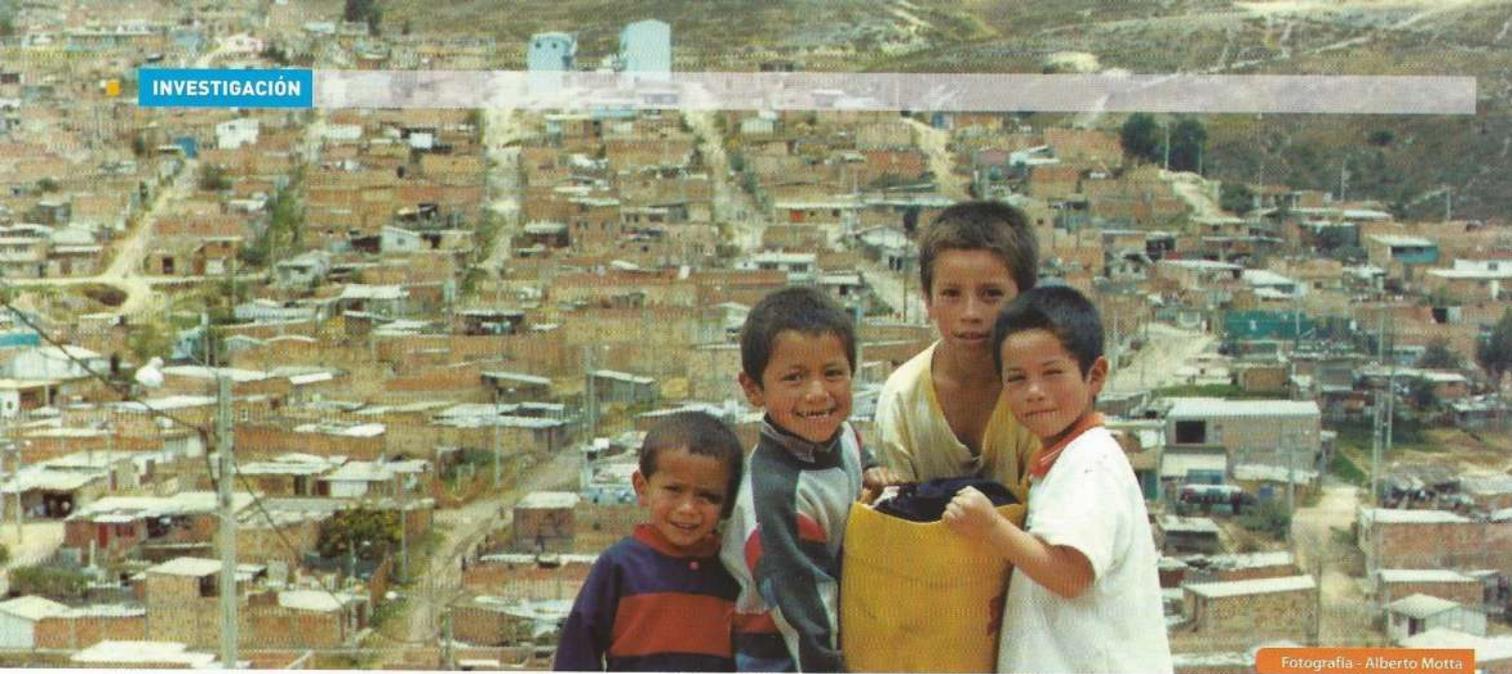
Esta investigación analiza el impacto de la metodología pedagógica por Centros y Rincones de Interés en el desarrollo de la habilidad oral en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, en estudiantes de diferente estilo cognitivo de grado séptimo, de una Institución Educativa Distrital, ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar, de la ciudad de Bogotá. Inicialmente, fueron seleccionados dos cursos de séptimo: 701 como grupo experimental y 702 como grupo control.

Posteriormente, se llevó a cabo la intervención en tres etapas. En la primera, se realizó una valoración inicial del nivel de la habilidad oral presentada por cada estudiante, la que fue medida a través de la aplicación del pre test. Además, se aplicó la prueba EFT (Embeded Figure Test) para identificar el estilo cognitivo de cada participante. En la segunda, se implementó la metodología pedagógica centros y rincones de interés en el grupo experimental. En el grupo control se siguió desarrollando la metodología



**Magda Roza**

Licenciada en Ciencias de la Educación: Español- Inglés, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Candidata a Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.



Fotografía - Alberto Motta

tradicional que se venía aplicando en el curso. Y la tercera, consistió en una valoración final, en la cual se aplicó el instrumento de post test nuevamente a cada participante. En esta última etapa, también se compararon y analizaron los datos recogidos en los dos grupos, con el fin de concluir el impacto de la propuesta pedagógica en el grupo experimental y la influencia del estilo cognitivo en tal estrategia.

### Palabras clave

Aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, habilidad oral, estilo cognitivo, centro de interés, rincón de interés.

### Introducción

Es un hecho que el nivel de suficiencia en inglés en Colombia es bajo. Los resultados presentados en el 2013 por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) en la prueba saber (que se aplica al culminar la educación media), así lo confirman. En las pruebas Saber 11 para el año en mención, el 54,22% de los estudiantes que presentaron el examen se ubicó en un nivel A-, lo que indica que no logran los mínimos del nivel A1, que es el nivel más bajo del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas extranjeras; el 33,50% se ubicó en el nivel A1, el 6,76% en el nivel A2; el 4% en el nivel B1 y solo un 1,39% se ubicó en el nivel B+, es decir que supera el nivel B1, pero no logra alcanzar el Nivel B2, que es el

máximo nivel que se espera que logre un estudiante colombiano al culminar el grado undécimo, según los estándares básicos de competencias en lengua extranjera.

Esta prueba evalúa las habilidades de lectura y escritura. Sin embargo, estudios de oralidad (Baralo, 2000; Pinilla, 2000; Ruano, 2000; Tardo, 2006) han demostrado que es la habilidad oral la que cobra mayor importancia en la adquisición de una lengua, sea materna o extranjera, al abarcar las destrezas de comprensión y expresión que permiten el desarrollo de la competencia comunicativa y de la influencia de esta en la vida del ser humano. Cabezuelo (2006) afirma que el hombre ocupa un 80% de su tiempo en la actividad comunicativa; a su vez, un 75% de ese tiempo lo hace usando destrezas orales: escuchando (45%) y hablando (30%) en conversaciones cotidianas. Además, la habilidad oral desarrolla la competencia comunicativa que permite no solo establecer relaciones interpersonales, sino que se considera necesaria para que un hablante pueda comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes (Lomas, 2006). Por tanto, los planeamientos sobre el lenguaje funcional de Hymes (1972), Halliday (1970) y Wilkins (1978), resaltan la necesidad de centrar la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera en la habilidad comunicativa, más que en sus estructuras, pues el estudiante requiere entender y expresar, más que aprender el idioma por medio de conceptos de gramática y de vocabulario.

Esta habilidad no es el foco de atención en las aulas escolares por varias razones. La primera y más importante de ellas, es el número de alumnos en la clase. Es difícil dar participación a cada uno de los estudiantes en un solo periodo de clase y, para seguir un proceso de desarrollo de esta habilidad, sería necesario dar participación a todos en todas las clases. La segunda razón, es la dificultad para evaluar esta habilidad. Además de una correcta pronunciación, el alumno debe poseer cierto grado de fluidez y coherencia en sus producciones orales. ¿Qué se debería evaluar: el vocabulario, la coherencia, la fluidez, la velocidad de producción de enunciados orales, la emisión de enunciados comprensibles, así no estén gramaticalmente correctos?

Por lo anterior, se hace necesario plantear estrategias que permitan al aprendiz potenciar su habilidad oral en el uso del idioma inglés como lengua extranjera. Por ello, esta propuesta enfatiza en el desarrollo de la habilidad oral, por medio de la interacción implementada con base en las estrategias de centros y rincones de interés.

En general, se entiende por centros de interés una idea o tema central de gran significación para el estudiante, en torno al cual gira la enseñanza durante días o semanas y todos los ejercicios y actividades que incitan al aprendizaje, convergen alrededor de este mismo tema o idea. (Charrier, 1932; García González, 1997) Por su parte, en lo referente al rincón de interés, (también conocido

como rincón de aprendizaje, rincón de actividad, rincón de trabajo, laboratorio de aprendizaje o estación de aprendizaje) Tavenier (1991) y Coloma, Jiménez & Sáez (2008) coinciden en que son espacios o secciones delimitados y concretos, ubicados en las aulas, que pueden ser permanentes o no, donde los alumnos desarrollan actividades muy determinadas, libres o dirigidas; individuales, en grupos pequeños o colectivos, pero de forma simultánea.

Los centros y rincones de interés permiten superar los inconvenientes de tiempo y número, pues los aprendices pueden trabajar de forma grupal o individual, en rincones distintos, pero de manera simultánea. Así, los alumnos están involucrados en actividades distintas, pero se encuentran enfocados en un tema común. Los rincones de interés estimulan el trabajo en equipo y, al ser desarrollados en el aula, convierten este espacio en un laboratorio, en el cual las actividades ejecutadas y los materiales utilizados generan la necesidad y el interés real de comunicación en los estudiantes (Fernández, 2009).

Por otro lado, y con miras a elevar el nivel el desarrollo de competencias comunicativas, el Ministerio de Educación Nacional ha venido implementando desde el año 2004, el proyecto "Fortalecimiento de una Segunda Lengua". Las estrategias que este proyecto presenta para alcanzar un óptimo nivel, son básicamente dos: primera, certificar al docente en el nivel C2, y segunda, ampliar los conocimientos de los alumnos, ofertando un mayor número de horas de clase de inglés y ofreciendo el uso de aulas especializadas (un Centro de Recursos de Idiomas -CRI-).

Las estrategias planteadas enfatizan en los factores externos que acompañan el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera, pero ignoran el hecho de que los estudiantes presentan particularidades cognitivas individuales que interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea favoreciéndolo o dificultándolo.

Pese a la aplicación de diversas metodologías para la enseñanza del inglés como

lengua extranjera, es muy común observar que una gran parte de estudiantes no obtienen los resultados esperados. Ello podría deberse a que una misma metodología no funciona de igual manera en todos los alumnos. Cada aprendiz presenta formas diferentes de percibir y procesar información, y por tanto, necesitan que los docentes desarrollen estrategias específicas que se adapten a estos procesos personales. Estas preferencias en el proceso de aprendizaje son conocidas como el estilo cognitivo.

De acuerdo con Kogan (1971), los estilos cognitivos se pueden definir como la variación individual de los modos de percibir, recordar y pensar, o como formas distintas de almacenar, transformar y emplear la información. Por su parte Hederich (2007), manifiesta que los estilos cognitivos tienen como características propias las de ser fundamentalmente diferenciadores, en la medida en que establecen particularidades distintivas entre las personas, así; ser relativamente estables en cada individuo; ser en alguna medida integradoras de diferentes dimensiones del sujeto, y finalmente, en términos valorativos, ser neutrales; es decir, que no se debe valorar, en términos absolutos, un estilo por encima de otro.

Una de las dimensiones más estudiadas y que además involucra aspectos de la personalidad del individuo, es la dimensión de dependencia - independencia de campo. Así, los sujetos independientes de campo, también llamados independientes del contexto, tienden a dar mayor prioridad a información interna y a hacer caso omiso de la presentada en el exterior (contexto) para la realización de tareas y la resolución de problemas. Por su parte, los sujetos dependientes de campo, también llamados sensibles al contexto, priorizan la información presentada en el contexto exterior e ignoran la interior (Witkin, Moore, Goodenough & Cox, 1977). Saracho (2003) expone que una de las diferencias más representativas entre las dos polaridades de los dependientes de campo, se refiere a las habilidades sociales: los dependientes, están muy interesados en

las personas, establecen fácilmente contacto interpersonal y prefieren trabajos en grupo. Los independientes por su parte, parecen personas frías y distantes, son socialmente lejanos y prefieren trabajos individuales.

Teniendo en cuenta el potencial de la metodología de los centros y rincones de interés para mejorar los niveles de habilidad oral de los estudiantes y, que evidentemente existen diferencias individuales en las formas de aprender de los alumnos, este trabajo pretende identificar el impacto de los centros y rincones de interés en la suficiencia de la habilidad oral de los estudiantes dependientes e independientes de campo, en dos cursos de grado séptimo de básica secundaria. Se ha de resaltar que por las características sociales de cada polaridad, se formula la hipótesis en la que la aplicación de estas dos estrategias específicas favorece más a los estudiantes con estilo cognitivo dependiente de campo, que a los estudiantes con estilo cognitivo independiente de campo.

## Metodología

Para el desarrollo de la investigación, se propuso un enfoque cuantitativo y un diseño cuasi-experimental pre test-post test con dos grupos de trabajo: un grupo control (curso 702) y un grupo experimental (curso 701). Se realizó una observación inicial OI (pre test) en los dos grupos, para definir el nivel de desarrollo de la habilidad oral en que se encontraban los alumnos. El grupo experimental se sometió a la variable experimental de la estrategia específica de centros y rincones de interés, durante 4 meses. Posteriormente, se realizó una observación final OF (post test) con el fin de medir el nivel de desarrollo de la habilidad oral logrado tanto en el grupo control como en el experimental y así, comparar los resultados y verificar la hipótesis inicial. Además, se realizó el análisis estadístico de las tendencias cognitivas con cada una de las variables presentadas para conocer la influencia de estas tendencias en cada una de las variables.

Tabla 1. Diseño experimental pre- test, post- test.

| Grupo        | Curso | Pre test | Variable | Post test |
|--------------|-------|----------|----------|-----------|
| Control      | 702   | OI       |          | OF        |
| Experimental | 701   | OI       | X        | OF        |

La muestra total fue de 49 estudiantes. Los instrumentos utilizados para la recolección de información fueron: el test de las figuras enmascaradas para diferenciar los estilos cognitivos de los estudiantes; el pre test y post test que fue un instrumento creado por la investigadora, en colaboración con la asesora de tesis (entrevista semi-estructurada de tres minutos, de carácter individual y con preguntas formuladas con base en láminas presentadas por la entrevistadora). Los resultados de la entrevista se consignaron en la siguiente tabla:

Tabla 2. Tabla de recolección de datos del instrumento de medición de la habilidad oral.

| Habilidad a evaluar | Listening           | Speaking           |            |                |                             |                                |
|---------------------|---------------------|--------------------|------------|----------------|-----------------------------|--------------------------------|
|                     | Pregunta            | Respuesta          |            |                |                             |                                |
|                     |                     | Palabras           | Oraciones  |                |                             |                                |
| Variable / Escala   | Comprensión         | Pronunciación      | Compleitud | Gramaticalidad | Comprensión                 | Pertinencia                    |
| 1                   | No comprende        | No pronuncia       | Incompleta | Inadecuada     | No se comprende             | No es pertinente               |
| 2                   | Comprende con ayuda | Inglés con errores | Completa   | Adecuada       | Se comprende con dificultad | Es pertinente pero no correcta |
| 3                   | Comprende           | Inglés sin errores |            |                | Se comprende fácilmente     | Es la correcta.                |

Para el desarrollo de la intervención se seleccionó el centro de interés “los animales” y los rincones de interés de papel, plástico, plastilina y cartón. Los rincones de interés se planificaron teniendo en cuenta que fueran accesibles, familiares y fáciles de manipular.

### Procesamiento y análisis de resultados

Tras la aplicación de la prueba de nivel de suficiencia oral, se asignó un puntaje que representa el nivel de la respuesta en cada una de estas variables. Posteriormente, se realizó un promedio de los puntajes obtenidos por cada sujeto en cada una de las variables, para generar así finalmente un único valor por sujeto para cada variable que facilitara su análisis e interpretación. A partir de estos resultados se estructuró una base de datos con la información obtenida de los instrumentos aplicados a los dos grupos (entrevista y EFT).

Para el análisis estadístico se usó el programa SPSS (Statistical Product and Service Solutions). El análisis de resultados se realizó con base en la observación de las medidas de tendencia central y medidas de dispersión: la media, la moda, la me-

**“...Esta propuesta enfatiza en el desarrollo de la habilidad oral, por medio de la interacción implementada con base en las estrategias de centros y rincones de interés...”**

diana, la desviación típica, la varianza, el rango, el mínimo, el máximo y el error típico de la media. Con el fin de corroborar el nivel de significancia de las diferencias encontradas entre los dos grupos, se aplicó la prueba T student a cada variable y en cada grupo en los resultados del pre test y del post test. Además, se realizó el test ANCOVA (análisis de la covarianza) teniendo como covariante cada una de las variables en el post test para poder identificar el efecto del grupo y el estilo cognitivo al controlar el efecto del pre test.

### Estilo Cognitivo

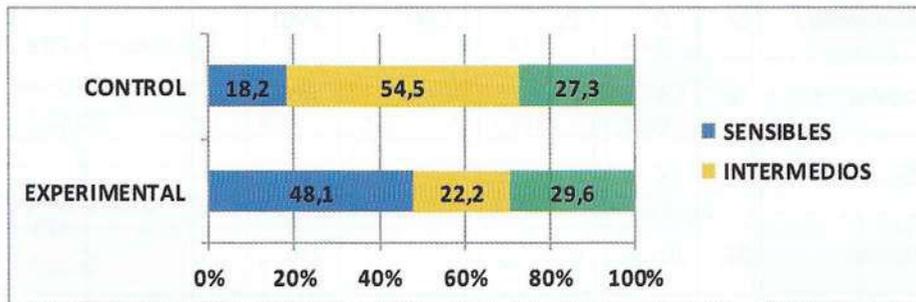
La prueba que se aplicó a los dos grupos para identificar el estilo cognitivo fue el EFT (Embeded Figure Test). Para la caracterización del estilo cognitivo de la muestra, se dividió el grupo en terciles. Los resultados demuestran que mientras en el grupo experimental el mayor porcentaje de los estudiantes (48,1) son sensibles; en el grupo control, el mayor porcentaje (54,5) es intermedio. El porcentaje de estudiantes que se inclinan hacia la independencia de campo es similar en los dos grupos: grupo experimental 29,6 y grupo control 27,3.

Tabla 3. Distribución grupal con base en terciles de la variable de estilo cognitivo.

| Grupo        |         |                | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------|---------|----------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Experimental | Válidos | Sensibles      | 13         | 48,1       | 48,1              | 48,1                 |
|              |         | Intermedios    | 6          | 22,2       | 22,2              | 70,4                 |
|              |         | Independientes | 8          | 29,6       | 29,6              | 100,0                |
|              |         | Total          | 27         | 100,0      | 100,0             |                      |
| Control      | Válidos | Sensibles      | 4          | 18,2       | 18,2              | 18,2                 |
|              |         | Intermedios    | 12         | 54,5       | 54,5              | 72,7                 |
|              |         | Independientes | 6          | 27,3       | 27,3              | 100,0                |
|              |         | Total          | 22         | 100,0      | 100,0             |                      |

En la siguiente gráfica se muestra, por grupo, el porcentaje de estudiantes clasificados según el estilo cognitivo:

Gráfica 1. Porcentaje por grupo de la caracterización cognitiva.



## Habilidad Oral

Se midieron nueve variables: Comprensión de la pregunta, cantidad de palabras emitidas en español e inglés, cantidad de palabras emitidas en inglés, pronunciación, cantidad de oraciones emitidas, completud de la oraciones emitidas, sintaxis de las oraciones emitidas, comprensión de la oraciones emitidas y pertinencia de las oraciones emitidas.

En la aplicación del pre test, el análisis de los resultados de los datos estadísticos y la aplicación de la prueba T student, muestran que existe una diferencia significativa entre las medias de los dos grupos únicamente respecto a las dos primeras variables: comprensión de la pregunta ( $t = -2,710$ ; sig.=0,009) y cantidad de palabras emitidas en total inglés - español ( $t = -2,997$ ; sig.= 0,004) y que esta diferencia, en los dos casos, es a favor del grupo control.

De lo anterior, se puede deducir que existe una relación entre la variable de comprensión de preguntas formuladas y la variable de cantidad de palabras emitidas. Es decir, el hecho que un estudiante comprendiera la pregunta, produjo que tuviera mayor opción de emitir palabras para responder. Así; los estudiantes del grupo control (la mayoría con tendencia intermedia y a la independencia de campo) que obtuvieron

**“...Se debe tener en cuenta que esta estrategia enfatiza en el desarrollo de la habilidad oral (hablar y escuchar), las cuales no son evaluadas en las pruebas estandarizadas que los estudiantes colombianos deben presentar para medir su nivel de conocimiento de inglés...”**

una mayor comprensión que los del grupo experimental (la mayoría sensibles) también produjeron un mayor número de palabras que los estudiantes del grupo experimental. No se evidencia diferencias significativas entre los grupos respecto a las otras siete variables.

Tabla 4. Descriptivos de todas las variables en el pre test y prueba T student.

| Estadísticos de grupo                       |              |    |        |        |       |                   | T student |                  |                      |
|---|--------------|----|--------|--------|-------|-------------------|-----------|------------------|----------------------|
| Variable                                    | Grupo        | N  | Mínimo | Máximo | Media | Desviación típica | t         | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias |
| COMPRESIÓN DE LA PREGUNTA                   | Experimental | 27 | 1,2    | 2,4    | 1,837 | ,3212             | -2,710    | ,009             | -,2539               |
|   | Control      | 22 | 1,4    | 2,7    | 2,091 | ,3322             |           |                  |                      |
| CANTIDAD PALABRAS EN TOTAL (ESPAÑOL-INGLÉS) | Experimental | 27 | 5      | 60     | 20,93 | 12,646            | -2,997    | ,004             | -11,847              |
|   | Control      | 22 | 8      | 68     | 32,77 | 15,030            |           |                  |                      |
| CANTIDAD PALABRAS DE EN INGLÉS              | Experimental | 27 | 2      | 18     | 7,89  | 3,896             | -1,699    | ,096             | -2,247               |
|   | Control      | 22 | 2      | 25     | 10,14 | 5,357             |           |                  |                      |
| PRONUNCIACIÓN                               | Experimental | 27 | 1,0    | 2,2    | 1,589 | ,2940             | ,354      | ,725             | ,0298                |
|   | Control      | 22 | 1,0    | 2,1    | 1,559 | ,292              |           |                  |                      |
| CANTIDAD DE ORACIONES EMITIDAS              | Experimental | 27 | ,19    | 0      | 4     | ,786              | ,808      | ,423             | ,140                 |
|   | Control      | 22 | ,05    | 0      | 1     | ,213              |           |                  |                      |
| ORACIONES-COMPLETUD                         | experimental | 27 | ,0     | 2,0    | ,222  | ,6405             | 1,345     | ,188             | ,1768                |
|   | Control      | 22 | ,0     | 1,0    | ,045  | ,2132             |           |                  |                      |
| ORACIONES-SINTAXIS-                         | Experimental | 27 | ,0     | 2,0    | ,167  | ,5000             | 1,345     | ,188             | ,1768                |
|   | Control      | 22 | ,0     | 1,0    | ,045  | ,2132             |           |                  |                      |
| ORACIONES COMPRESIÓN                        | Experimental | 27 | ,0     | 3,0    | ,333  | ,9608             | 1,177     | ,247             | ,2424                |
|   | Control      | 22 | ,0     | 2,0    | ,091  | ,4264             |           |                  |                      |
| ORACIONES PERTINENCIA                       | Experimental | 27 | ,0     | 3,0    | ,333  | ,9608             | 1,177     | ,247             | ,2424                |
|   | Control      | 22 | ,0     | 2,0    | ,091  | ,4264             |           |                  |                      |

En el análisis de los resultados del post test se observó una superioridad a favor del grupo experimental en todas las nueve variables medidas. La prueba T student aplicada a la diferencia de medias entre los dos grupos, arrojó que esta diferencia fue significativa en ocho de las nueve variables.

Tabla 5. Descriptivos de todas las variables en el post test y prueba T student.

| Estadísticos de grupo                     |              |    |        |        |       |                   | T student |                  |                      |
|---|--------------|----|--------|--------|-------|-------------------|-----------|------------------|----------------------|
| Variable                                  | Grupo        | N  | Mínimo | Máximo | Media | Desviación típica | t         | Sig. (bilateral) | Diferencia de medias |
| COMPRESIÓN DE PREGUNTA                    | Experimental | 27 | 1,7    | 3,0    | 2,441 | ,3165             | 3,297     | ,002             | ,2816                |
|   | Control      | 22 | 1,6    | 2,7    | 2,159 | ,2720             |           |                  |                      |
| CANTIDAD DE PALABRAS TOTAL ESPAÑOL-INGLÉS | Experimental | 27 | 14     | 86     | 36,89 | 16,374            | ,632      | ,531             | 2,525                |
|   | Control      | 22 | 14     | 56     | 34,36 | 10,088            |           |                  |                      |
| CANTIDAD DE PALABRAS EN INGLÉS            | Experimental | 27 | 5      | 39     | 18,63 | 8,006             | 2,064     | ,045             | 4,311                |
|   | Control      | 22 | 5      | 24     | 14,32 | 6,252             |           |                  |                      |
| PRONUNCIACIÓN                             | Experimental | 27 | 1,5    | 3,0    | 2,411 | ,4070             | 4,665     | ,000             | ,5202                |
|   | Control      | 22 | 1,3    | 2,6    | 1,891 | ,3637             |           |                  |                      |
| CANTIDAD DE ORACIONES EMITIDAS            | Experimental | 27 | 0      | 13     | 2,30  | 3,279             | 3,145     | ,004             | 2,069                |
|   | Control      | 22 | 0      | 4      | ,23   | ,869              |           |                  |                      |
| ORACIONES-COMPLETUD                       | experimental | 27 | ,0     | 2,0    | 1,019 | ,9628             | 3,885     | ,000             | ,8503                |
|   | Control      | 22 | ,0     | 2,0    | ,168  | ,5463             |           |                  |                      |
| ORACIONES-SINTAXIS-                       | Experimental | 27 | ,0     | 2,0    | ,956  | ,9196             | 3,567     | ,001             | ,7737                |
|   | Control      | 22 | ,0     | 2,0    | ,182  | ,5885             |           |                  |                      |
| ORACIONES COMPRESIÓN                      | Experimental | 27 | ,0     | 3,0    | 1,615 | 1,4922            | 3,909     | ,000             | 1,3421               |
|   | Control      | 22 | ,0     | 3,0    | ,273  | ,8827             |           |                  |                      |
| ORACIONES-PERTINENCIA                     | Experimental | 27 | ,0     | 3,0    | 1,626 | 1,4865            | 3,952     | ,000             | 1,3532               |
|   | Control      | 22 | ,0     | 3,0    | ,273  | ,8827             |           |                  |                      |

Frente al estilo cognitivo y su influencia en cada una de las variables, el ANCOVA demuestra que no afecta alguna de las variables, es decir que ser sensible, intermedio o independiente no presenta alguna ventaja en el proceso de adquisición de una segunda lengua.

## Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos en los dos grupos (experimental y control), se concluye que la intervención mostró un efecto positivo en el desempeño de los estudiantes del grupo experimental, donde se observó una diferencia estadísticamente significativa en cada una de las variables evaluadas. Indudablemente las estrategias de centros y rincones de interés potencian el rendimiento en el desarrollo de la habilidad oral en el idioma inglés y se conciben como una metodología que favorece en mayor medida el desarrollo de esta habilidad que la metodología individualista tradicional basada en la enseñanza explícita de reglas gramaticales.

Los datos no muestran efectos principales del estilo cognitivo sobre la intervención. Es decir que ser sensible, intermedio o independiente no presenta alguna ventaja en el proceso de adquisición de una segunda lengua, y por tanto, el efecto positivo de la metodología de centros y rincones de interés en el desarrollo de la habilidad oral es equivalente para todos los grupos de estilo.

El hecho que el proceso no parece haber favorecido o perjudicado de cualquier manera tendencia cognitiva alguna, indica que la hipótesis inicial en la que se planteó que estas estrategias favorecerían en mayor medida a los dependientes, es falsa. Lo anterior podría explicarse en razón a que la manera de medir la habilidad oral en esta investigación no se centró en el aspecto comunicativo sino en el aspecto formal de la lengua. Sumado a lo anterior, la estrategia de rincones de interés muestra beneficios adicionales a las variables analizadas, como promover las relaciones interpersonales facilitando el proceso de socialización para aquellos estudiantes que se les dificulta relacionarse con otros, proveer un ambiente amable donde baja los niveles de ansiedad producidos en el estudiante al momento de participar en la clase, porque lo hace de manera espontánea; asimismo, estimular el respeto y la tolerancia hacia el trabajo y opiniones de sus compañeros.

En cuanto a la metodología de centros de interés; organizar y llevar a cabo un currículo por medio de esta metodología a nivel de educación básica secundaria y media, implica lidiar con ciertos inconvenientes como por ejemplo, que el tema central de interés para los estudiantes, no se encuentre entre los tópicos planteados por el Ministerio de Educación para el grado correspondiente, y que el tiempo que se invierta en trabajar el centro de interés (que es mucho mayor al que usualmente se invierte en una sola temática) impida estudiar todos los temas que se deben abordar durante el año escolar.

Frente a la propuesta de trabajar por rincones de interés, se debe tener en cuenta que esta estrategia enfatiza en el desarrollo de la habilidad oral (hablar y escuchar), las cuales no son evaluadas en las pruebas estandarizadas que los estudiantes colombianos deben presentar para medir su nivel de conocimiento de inglés.

## Referencias Bibliográficas

- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE. Madrid, España: Sociedad Española de Librería.
- Cabezuelo, M. (2006). Creencias y actitudes de alumnos sobre el aprendizaje oral. Disponible en <http://www.sgci.mec.es/redele/Biblioteca2006/MargaritaCabezuelo.shtml>
- Charrier, C. (1932). Los centros de interés en El Magisterio Español. *Revista de Educación*, n. 2007, 143-166.
- Coloma Olmos, A., Jiménez Rodríguez, M., y Sáez Lahoz, A. (2008). Metodologías para desarrollar competencias y atender a la diversidad: Guía para el cambio metodológico y ejemplos desde Infantil hasta la Universidad. Madrid, España: Promoción Popular Cristiana.
- Fernández, A.I. (2009). El trabajo por rincones en el aula de educación infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. Innovación y experiencias educativas. *Revista digital*. Disponible en <http://www.csicsif.es/andalucia/modules/modense/revista/pdf/Numero15/ANA%ISABELFERNANDEZ 2.pdf>
- García González, F. (1997). Cómo elaborar unidades didácticas en la Educación Infantil. *Praxis*.
- Halliday, M.A.K. (1970). *Language Structure and Language Function*. Harmondsworth, Londres: Penguin books.
- Hederich, C. (2007). *Estilos Cognitivos en la Dimensión de Independencia - Dependencia de Campo: Influencias culturales e implicaciones para la educación*. Tesis Doctoral. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. *Sociolinguistics*. Londres: Penguin Books.
- Instituto Colombiano De Educación Superior. (2013, 2014). Colombia.
- Kogan, N. (1971). Educational implications of cognitive styles. *Psychology and educational practice*. 242-292. Glenview, Illinois: Scott. Foresman and Company.
- Lomas, C. (2006). Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se): La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias. Vol. 1, 1ª Edición. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Pinilla, R. (2000). El desarrollo de las estrategias de comunicación en los procesos de expresión oral: un recurso para los estudiantes de ELE. *Carabela*, n. 27, 53-68.
- Ruano, J. (2000). Importancia de la lengua oral en el diseño curricular. *Cuadernos Cervantes*, n. 28, 31-38.
- Saracho, O. (2003) Matching Teachers' and Students' Cognitive Styles. *Early Child Development and Care*. Vol 173(2-3), 161-173.
- Tardo, Y. (2006). Potenciar las estrategias comunicativas en la clase de ELE: una opción viable para desarrollar las habilidades orales. *Redele*, n. 5, 31-38.
- Tavenier, R. (1991). *La enseñanza entre los 2 y los 4 años*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Wilkins, D. A. (1978). *Approaches to syllabus design: communicative, functional or notional*. London, England. Oxford University Press.
- Witkin, H. Moore, C.A. Goodenough, D. Cox P.W. (1977). Field dependent and field independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*.



Marco Raúl Mejía

Planeta Paz.

Expedición Pedagógica Nacional

### Un acercamiento histórico

Si nos adentramos en la manera como occidente ha realizado una separación tajante entre lo público y lo privado como fundamento de la modernidad capitalista, ella no es propia de las sociedades antiguas, ni tampoco en las tradicionales, signadas por la idea de lo comunitario, en donde la unidad con la naturaleza no permite realizar ese tipo de dualismo, existiendo en ellas sentidos muy diferentes a lo que se ha venido entendiendo en el mundo de la modernidad. Son parte de las dificultades de lo estatal en sociedades actuales como las africanas y las musulmanas, en donde la lealtad es al grupo étnico que forja la comunidad y al grupo religioso, lo que dificulta la centralidad del Estado tipo occidental, limitantes no tan fuertes, pero sí específicas, que debíamos tener en cuenta en la constitución de los Estados latinoamericanos que pesan todavía en el presente.

En el mundo griego (ciudades-estado), lo público era la esfera de la polis y de las actividades comunes de los ciudadanos libres. En cambio, lo privado se refería al mundo familiar y a esas actividades que se desarrollan para la reproducción y conservación de la vida. En esta perspectiva, era el lugar de las necesidades.<sup>3</sup>

# Lo público:

## una construcción de poderes en conflicto con formas propias en lo educativo<sup>1</sup>

*“El espacio de lo público no es un ámbito totalmente colonizado por las lógicas dominantes sino un ámbito en lucha donde los públicos alternos y los contrapúblicos subalternos les disputan a los públicos dominantes el sentido y el significado material de lo colectivo y lo singular en las sociedades contemporáneas.”*

Leopoldo Múnera<sup>2</sup>

En este escenario, que algunos reconocen como el del inicio del largo camino de la construcción de la democracia, lo público era el lugar en donde los grupos se encontraban en la esfera de la libertad, donde ser libre era “no estar sometido a la necesidad de la vida ni bajo el mando de alguien, y no mandar sobre nadie. Es decir, ni gobernar, ni ser gobernado.”<sup>4</sup>

De igual manera, la división romana entre derecho público y privado, nos muestra ya esa lejana diferencia que va a ser recuperada por la modernidad capitalista, en donde lo público se refiere al Estado y toda su institucionalidad, y a las formas más colectivas de ellas. Y lo privado, aquello que pertenecía y era propio de los procesos más domésticos de la sociedad, como la relación entre las personas, o en el ámbito del mundo familiar.

En el mundo feudal, esas lejanas separaciones se perdieron, ya que el poder de los señores era total sobre lo privado y el resto del espacio era lo propio y específico de su dominio. El Estado va a ser la solución que se construye para superar la crisis de la sociedad feudal. Es un largo proceso en el cual se produce la integración de sus habitantes.<sup>5</sup>

Específicamente en la disolución de ese poder (feudal) con el desarrollo de la Reforma protestante, se da el debilitamien-

to del poder católico, dando forma a un poder colocado en otra dimensión, la razón de Estado, en donde la esfera pública emerge como proceso de institucionalización y de diferenciación, constituyendo una dimensión política, con funciones precisas, en donde se le quita a los señores feudales el control sobre algunos aspectos, y se produce una centralización del poder militar, económico, simbólico, que antes se encontraba fragmentado y centralizado en lealtades religiosas y de servidumbre.

Ese primer Estado absolutista comienza a asumir esos aspectos generales y en la centralización relega los principios morales y religiosos a los ámbitos privados, particulares o domésticos, en donde ese individuo que emergía como fundamento del Estado que nace, debía convertir esos aspectos en escenarios de su mundo particular, dándole forma a una separación entre lo público y lo privado que nos acompañaría hasta nuestros días.

### El Estado, fundamento de la separación entre lo público y lo privado

Esa disputa entre el mundo feudal y la modernidad que se abre, muestra cómo el Estado se independiza de los grupos

de control y de la esfera de sus intervenciones propias de la servidumbre feudal, las cuales se adquirirían por herencia o conquista a través de las guerras. En ese sentido, la burguesía emergente, en los intentos de construir Estados (tratado de Westfalia 1648) hace ambivalente en su momento la separación de lo público y lo privado, en donde lo público aparece como un contra-poder, desde el naciente Estado, fundado en la ética particular de la burguesía, lo cual comenzaba a dar forma a lo estatal. También desde los nuevos intereses privados, los grupos emergentes de poder ligados a los gremios propios de las formas artesanales y burgos que se habían desarrollado con un tráfico mercantil a partir del inicio de expansión de esas formas iniciales de las ciudades.

En esa lógica de nuevos intereses privados constituyendo lo público, inicia su marcha el capitalismo, brotando de la modernidad un Estado que se convierte en el representante de lo público burgués y una esfera privada, la cual se realiza en lo individual y en el contexto de un mercado que se comenzaba a constituir sobre nuevas bases. Por ello, surge una forma de derecho público, el cual se funda en la propiedad privada, base del individuo libre, como elemento fundamental para la existencia del mercado. Conceptualmente es el contrato social, en donde los individuos ceden algunos de sus derechos a un poder político, que es el Estado, el cual debe asegurar unas condiciones para que el mercado pueda hacer posible esa reproducción del capital. Ése sería el sentido de “contrato social” pensado por Hobbes, Locke, y Rousseau, el cual garantiza las condiciones para la existencia organizada del ejercicio de las libertades individuales. Como lo dice Montaguth:

“La burguesía no puede desarrollarse en medio de las restricciones y privilegios que caracterizan al antiguo régimen... Entre las libertades económicas, la libertad de iniciativa empresarial es la más importante. Pero también debemos destacar la libertad de intercambio y la libertad del contrato de trabajo... la libertad jurídica entre los individuos (“Los hombres nacen y permanecen libres e iguales desde el punto de vista del derecho) ha sido para la burguesía una conquista necesaria contra los privilegios hereditarios.”<sup>6</sup>

Allí el Estado adquiere unas características políticas y es garantizar el orden político y económico de la sociedad, y por ello se dota de los instrumentos coercitivos: ejército, policía, derecho, justicia, y ello legitimado, en que representa el interés general de la nación. Lo económico en los últimos tiempos de globalización ha tomado el control desde su forma financiera, por encima de otros grupos de propietarios privados, haciendo visible qué sector asume la hegemonía en estos tiempos.

Ese Estado también tiene que garantizar una especificidad productiva y ella se da garantizando la infraestructura básica, que no pueden soportar con características y reglas de mercado los grupos dominantes. Y allí se amplía el sentido de lo público estatal, que se desarrolló con el Estado de Bismarck y se perfeccionó en el de Bienestar keynesiano, a partir de la gran depresión norteamericana del '29. Allí se hace visible cómo va más allá de la libertad negativa (basada en la esfera individual), en la cual el Estado no debe entrar.

El Estado garantiza la libertad positiva y provee sus derechos, ante la imposibilidad de ser pagos por los sectores privados, sin bajar su tasa de ganancia. En ese contexto emergen los derechos sociales, tales como educación, salud, vivienda, provisión de pensiones --muchos de ellos conseguidos en la coyuntura histórica de la década del 20 del siglo anterior-- crisis del capitalismo, revolución socialista, ascenso del fascismo e infinidad de luchas obreras, que llevan a una reorganización del capitalismo desde el Estado de Bienestar, que se garantizarían con los Derechos de segunda generación (económicos, sociales y culturales) o positivos; diferenciados de los de primera generación o derechos negativos (libertad, intimidad, integridad física).

Estos derechos hoy son regulados desde la constitución de un nuevo escenario mundial, dando paso a un nuevo grupo hegemónico: el financiero, el cual para su funcionamiento requiere una reglamentación y una nueva regulación, que se comienza a realizar en un escenario público globalizado: Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional (FMI), Organi-

zación Mundial del Comercio (OMC); y eso implica pérdida en lo nacional sobre la autonomía del manejo de lo financiero, en cuanto estos toman medidas directas sobre los países, para garantizar que sus políticas estén en coherencia con los intereses de los núcleos financieros internacionales, generando una pérdida de autonomía de los Estados nacionales, que como lo muestra Stiglitz<sup>7</sup>, su funcionamiento se hace ver como un asunto técnico-científico propio de la libertad de los mercados, con una aparente apoliticidad, ya que lo que permite es la libertad de los capitales. Ello atraería a los inversionistas y generaría el crecimiento y el bienestar para la población.

El surgimiento de esa esfera pública global también está relacionada a los procesos de la revolución científico-técnica en la esfera de las comunicaciones y las dinámicas generadas por los nuevos medios masivos de comunicación y la industria cultural de masas, como nuevos espacios en donde la cultura y la vida son integrados a los procesos de valorización económica, generando nuevos escenarios masivos de prácticas sociales, relaciones de poder, redes tecno/sociales de interacción, de un mercado mediático unificador de información, conocimientos, sensibilidades, donde los sujetos buscan ser convertidos en usuarios, consumidores para unos mercados más globales, en los cuales el escenario público ha sido transformado.

### Lo social, aspecto central de la construcción de lo público

El capitalismo en su configuración fue encontrando que la pobreza y la exclusión venían de la mano con él, en cuanto el mercado laboral se regulaba desde los capitalistas mismos y el instrumento central de este era la disminución de los salarios nominales. Ello lleva a buscar la disponibilidad de la mayor cantidad de tiempo de trabajo para garantizar su ganancia. De igual manera, el mundo urbano que se amplía y en su fase inicial garantiza la libertad para los siervos que huyen de sus señores y logran un espacio en los talleres artesanales de los burgos, creando en las ciudades una aglomeración y concentración que trae consigo

nuevas condiciones de pobreza, malnutrición, enfermedades, situaciones que generaban problemáticas sociales de violencia, delincuencia y epidemias.

El Estado se ve en la necesidad de atender estas condiciones, que no eran atendidas por los propietarios privados, ni lo garantizaba el tipo de salario que se le daba a los nuevos asalariados. Se hace visible la desigualdad que genera el capitalismo y en su consolidación emerge la confrontación capital-trabajo como nuevo fundamento que organiza la sociedad y la explotación de la fuerza de trabajo como eje de esa acumulación. Al interior de este proceso surgen las luchas de los trabajadores, que dan origen a un sinnúmero de revueltas.

En ese escenario, el Estado toma para sí la tarea de asumir esos aspectos necesarios para la reproducción de la fuerza de trabajo no pagos por los propietarios privados en un escenario donde es necesario el apaciguamiento de esas luchas. La primera forma social como respuesta a ellas, se da en el mundo germano, bajo el mando de Bismarck<sup>8</sup>, quien no era precisamente un personaje muy progresista, dando una primera organización a la seguridad de la fuerza de trabajo, con horario de 8 horas, salario fijo, y seguridad social, bajo las figuras de salud, vejez y muerte con aseguramiento público colectivo y obligatorio a cargo del Estado, lo cual garantizaba la permanencia del capitalismo.

Ese aseguramiento se da en el desarrollo de una relación salarial y la creación cada vez más generalizada de una economía basada en el dinero y la moneda. Por ello, los derechos sociales surgen como una necesidad histórica para la pervivencia del capitalismo. El Estado vuelve a asumir la provisión de esos bienes sociales para garantizar que éste se encargara de esos otros factores que no son viables en el tipo de capitalista existente (propietarios privados) para garantizar su acumulación.

### También infraestructura básica

Existe otro aspecto básico en la reproducción del capital, y es la necesidad de ciertos bienes físicos necesarios para la

producción, pero que el capital no puede realizar sin alterar y hacer inviable su actividad, y es esa infraestructura básica que ayuda a realizar el ciclo de la producción e incide en él de manera indirecta, en cuanto son copartícipes de la realización de la tasa de ganancia. Allí están aspectos como vías, puertos, servicios públicos, investigación y otros. En ese sentido, ella no es promovida por los agentes privados, sino que es una forma de salario indirecto, el cual lo provee el Estado y es necesario para la reproducción de la fuerza de trabajo. Por ejemplo, los servicios públicos se hacen indispensables para esta reproducción de la fuerza de trabajo (capital variable) y la infraestructura es fundamental para los proveedores privados (capital constante).

Como vemos, lo público estatal es una consecuencia del capitalismo como modo de producción, ya que el Estado es el encargado de garantizar las condiciones para que el mercado pueda reproducir el capital en condiciones de tasa de ganancia que satisfaga a la organización de los productores privados. En su versión ideológica, el Estado se erige como el poseedor del interés general de la sociedad, función de legitimación que permite fundamentar lo estatal como una necesidad del desarrollo histórico y fundador del bien común. Esos procesos se realizan a través de lo educativo, los medios de comunicación, la autojustificación del mismo Estado, quienes cumplen así su papel legitimador.

El Estado se ve obligado a aumentar los impuestos iniciales para cumplir su función compensatoria a los propietarios privados y para ello debe ampliar sus funciones originales, a través del ejército y los impuestos, lo cual tiene como consecuencia la creación de una burocracia estatal y la ejecución de normas que permitan regular esas nuevas funciones, y para ello ampliar la base del recaudo de los ingresos públicos ligados a los nuevos impuestos, generándose un cobro por los bienes sociales que el Estado suministra.

Es la razón por la cual el Estado, que había generado la moneda como un aspecto central en la generalización del mercado, la toma para sí y desde ella acaba las formas de circulante que tenían los feudos,

sus señores y pequeños poderes locales. Así el Estado, a la vez que emite el dinero, lo recoge a través de sus impuestos y por ello tiene que garantizarlos pasando a un gravamen que se hace permanente y obliga a los diferentes actores económicos (en vista de sus subsidios indirectos) a pagar esas rentas, fijando unas tasas mínimas de ganancia. Esto va a ser una de las dificultades de los campesinos al ingresar a una economía más monetaria bajo un Estado-Nación que coloca impuestos para poder producir el subsidio de los propietarios privados, con la consolidación de un Estado que toma para sí aspectos que garantizan la valorización del capital, dando forma a lo fiscal del Estado, con lo cual se le ha quitado al régimen de origen medieval los privilegios de pagos de impuestos y ahora se centralizan en él para garantizar la unidad de la nación y la paz; evitando la feudalización de actores y la constitución de lo público del capitalismo.

### Lo público con la hegemonía financiera

Hemos sostenido que lo público estatal es una consecuencia del capitalismo al constituirse como modo de producción, y el Estado es el encargado de garantizar las condiciones para que el mercado pueda permitir en cada momento la reproducción del capital. En ese sentido, la esfera pública-privada también se transforma. Esto es muy visible al producirse una nueva hegemonía a partir de los procesos de globalización en marcha, donde emerge la del capital financiero, desplazando la anterior, la del capital industrial, tanto que este nuevo sector se coloca por encima de la propiedad privada como derecho estructural y son sus políticas presentadas a la sociedad como un asunto técnico, con expresiones como "libertad de los mercados", "libertad del capital" y "atraer inversionistas".

Lo interesante de este giro es que el Estado pierde la soberanía económica y el aspecto público de ella, se diluye produciendo una nueva apropiación por los agentes privados que ya son capaces de producir ganancia, allí donde antes se daba control para garantizar su subsistencia y la realización del capital. Apare-

cen medidas como la creación de un banco central, la generación de un mercado libre de divisas, los capitales financieros en un mercado global entran y salen sin barreras de los gobiernos, se pierde el control del sector financiero a través de la desregulación financiera, se desmonta la banca pública, se reducen los encajes, la emisión monetaria se coloca ahora en la banca privada por la vía del crédito.<sup>9</sup>

Todo esto se presenta como parte de una política pública (ya privatizada) y bajo un control multilateralizado de lo público globalizado, y se explica a partir de una regulación internacional que se hace necesaria para evitar la crisis de la deuda externa y como estrategia impulsada internacionalmente por el Consenso de Washington. La carta de ciudadanía a nivel global se obtiene con dicho Consenso en 1993, cuando se fija lo que John Williamson, uno de sus más importantes pensadores, denominó su decálogo:

- Disciplina fiscal
- Redefinición del gasto público (nuevas prioridades)
- Reforma tributaria
- Liberalización del sector financiero
- Tasa de cambio competitiva
- Liberalización comercial
- Atracción de capital extranjero para nuevas inversiones
- Privatización de empresas estatales
- Desregulación económica
- Protección de los derechos de autor

Se establece una mirada dual sobre lo estatal y lo privado, en la cual lo estatal es signo de ineficiencia, corrupción y desperdicio; en tanto que lo privado es eficiente, probo y austero. Desde este principio se interviene en todas las políticas públicas y emergen las figuras de concesiones para la gestión privada de fondos públicos para el antiguo Estado de Bienestar y proveedor de infraestructura, visible en salud, vías, infraestructura, educación, etc.

Estos cambios son propiciados por el Banco Mundial a través de sus préstamos y como exigencia del Fondo Mone-

tario Internacional, quien monitorea el cumplimiento de estas políticas. Es esa comunidad financiera internacional la encargada de determinar la disciplina fiscal, iniciándose una nueva fase de apropiación privada de lo público en cuanto este sector hace líquidos los activos del Estado, su patrimonio se convierte en títulos de deuda pública, el capital variable de fondos de jubilación y pensión se convierte en ahorro forzado, se vende el patrimonio público para hacer parte de la cotización de los mercados financieros.

Los derechos sociales se convierten en activos financieros dependiendo del patrimonio de quien los compre, son convertidos estos derechos en servicios, las instituciones de seguridad pública pasan a ser fondos privados de educación, salud, pensiones, como un agregado más a la actividad financiera, haciendo que ésta se convierta en reorientadora, reorganizadora y distribuidora de ellos, en cuanto da las claves para la vinculación de los individuos al mercado, haciendo con este giro que el mercado regule no sólo la economía, sino también lo social.

Se privatiza lo social, se paga por el acceso a ello y se colocan en manos de operadores privados. Por ello, aparece con razones de eficiencia, eficacia, el que el sector privado pueda proveer bienes y servicios públicos, y con esto se logra entregar al capital financiero un nuevo lugar de generación de ganancias y sacar de la discusión política los derechos sociales, posicionando el discurso neoliberal como el que legitima la provisión privada de esos bienes, como una necesidad en medio de la crisis del Estado la eficiencia de lo privado, y la primacía del entendimiento de lo público se impone en la sociedad.

Se inicia un retroceso en los derechos sociales de segunda generación, económicos, políticos, culturales y ambientales, y la lucha en las diferentes esferas de los movimientos sociales por enfrentar y constituir escenarios para dar cuenta de lo público en este tiempo. En la esfera educativa, estos elementos son introducidos en nuestro país en la Constitución del 91 y concretados en la Ley 115 del 94,

que considera la educación un servicio y luego con la contrarreforma educativa, Ley 715 del 2000, la cual inicia un giro neoliberal en la organización escolar, dando paso a formas de privatización y el asalto de lo administrativo y de ideas de calidad venidas del mundo fabril y del sector servicios.

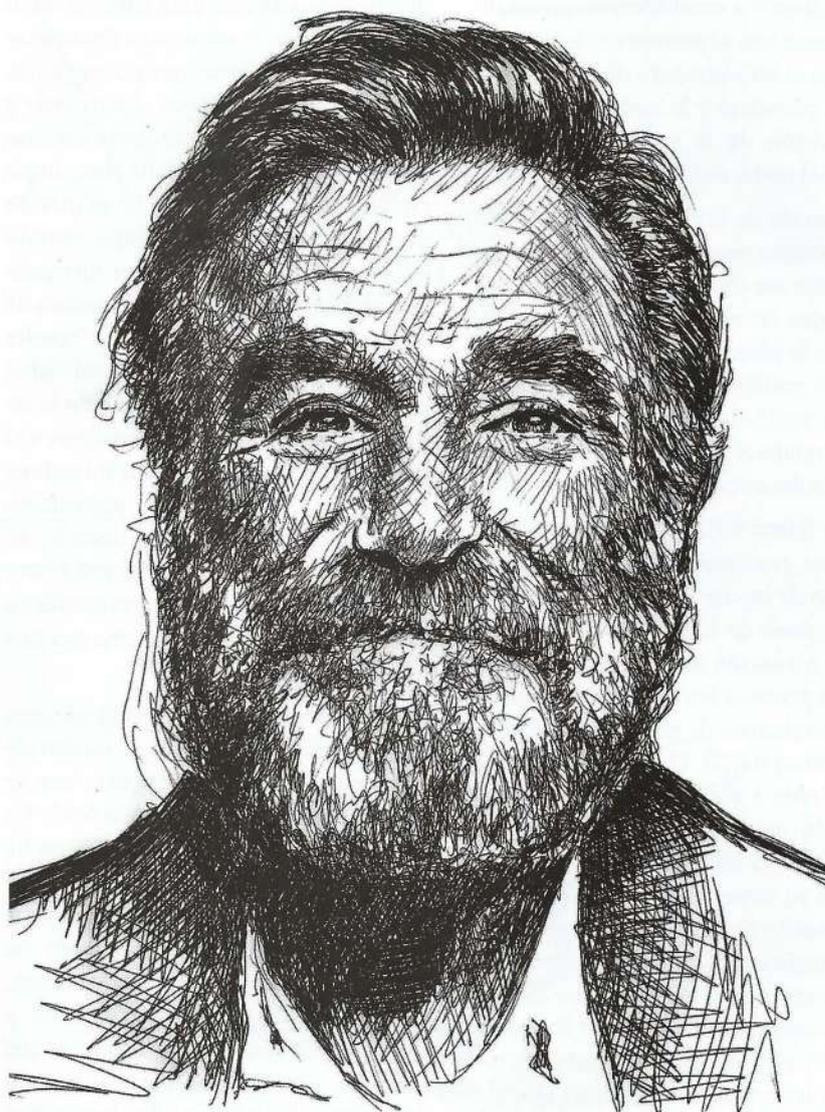
A su vez, estas transformaciones han exigido una reorganización en el entendimiento, la comprensión y las luchas de todos los actores (as) de los procesos educativos y específicas del magisterio, las cuales quedan enmarcadas, de alguna manera, por la idea de lo público que se tenga, por ello, es muy importante tener clara la concepción de lo público que se tiene porque de ella se deriva la concepción y la práctica en torno a los problemas de la política educativa, la pedagogía, los proyectos de innovación, las alternativas educativas y pedagógicas, las cuales quedan enmarcadas y construyen horizontes de sentido a la luz de las nuevas realidades educativas y jalonan las nuevas formas de las teorías de la emancipación en la especificidad de lo educativo y lo pedagógico.

## Notas

- 1 Documento elaborado para la Escuela de Formación Sindical de FECODE, en el módulo de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
- 2 MÚNERA, L. "La tragedia de lo público". En: *Trans*, Revista de la sede de Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. No.1 – Diciembre. Bogotá. 2001.
- 3 ARENDT, H. *La condición Humana*. Barcelona. Paidós. 1996. Página 44.
- 4 Loc. Cit.
- 5 BADIE, B. *Les deux États. Pouvoir et société en Occident et en terre d'Islam*. Paris. Fayard. 1997.
- 6 MONTAGUTH, T. *Política social. Una introducción*. Barcelona. Ariel. 2000.
- 7 STIGLITZ, J. E. *El malestar de la globalización*. Madrid. Taurus. 2002.
- 8 Bismarck, considerado el fundador del Estado alemán, caracterizado por su conservadurismo, es quien construye la primera legislación de Derechos Sociales.
- 9 LOVUOLO, R. *Alternativas. La economía como cuestión social*. Buenos aires. Altamira. 2001.

# A propósito de la muerte de Robin Williams:

La vida da más vueltas de las que uno quiere



**Edgar Torres Cárdenas**

Magister en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional de la Universidad Pedagógica Nacional, Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor del campo pedagógico de la Maestría en DDHH de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Administrador y propietario del Blog "Tarjeta de invitación a cine" [tarjetadeinvitacionacine.blogspot.com](http://tarjetadeinvitacionacine.blogspot.com)

**H**ace casi treinta años que apareció en castellano el libro "La muerte de la familia". Su autor, el antipsiquiatra David Cooper, señala que la familia nuclear y monogámica es el germen de todas las formas desgraciadas de rechazo al gozo de la vida. La tarea más urgente de la plenitud y la felicidad es, precisamente, desaparecerla.

En el vecindario de estas ideas está una de las películas más apreciadas del actor Robin Williams: "La sociedad de los poetas muertos" (1989). En ella se desnuda la institución educativa que corresponde a los más rígidos ancestros de las pedagogías basadas en la relación vertical entre los maestros y los alumnos: en cuanto a la administración de la

vida escolar, la película recusa la alianza entre la formación para el ejercicio del poder social y el orden jerárquico de la familia; y en cuanto a la vivencia de la experiencia educativa, explicita la oposición entre los ácidos saberes repetitivos y el placer del encuentro poético.

Al final de la película, el suicidio del estudiante Neil Perry, rechazado por su padre y la expulsión del profesor Jhon Keating que se atrevió a conducir a su grupo de estudiantes por el secreto del goce estético, son el señalamiento de la poderosa familia patriarcal y la convocatoria a la desaparición de la escuela tradicional aliada del poder de los más ricos.

La actuación de Williams que se destacó por su alegría serena y el compromiso de denunciar sin caer en los esquemas, hicieron que entre los docentes inconformes con la realidad social y con la escuela, fuera tenido en cuenta como una de las personalidades de referencia cada vez que se trataba el asunto de la educación y de la familia como un tema crítico.

En 1991 Robin Williams sorprendió a los maestros, pero especialmente a quienes trataban de iniciar a sus niños en la lectura a través de los cuentos infantiles, con su actuación en una película cuya historia trastoca los tiempos narrativos y los imaginarios de realidad: *El regreso del Capitán Garfio*. El doctor Peter Banning pierde a sus hijos en el secuestro realizado por un misterioso personaje que sale de la imaginación de estos niños. En su papel de amoroso padre, el protagonista tiene que romper el miedo a la imaginación infantil y sumergirse en la aventura del rescate, para lo cual debe transmutarse de Peter Banning, abogado, en Peter Pan, liberador de niños. La secuencia entre el filme aludido más arriba y éste, se encuentra dada por la reivindicación del goce de la imaginación. Pero hay también una discontinuidad: el protagonista rescata a sus hijos y reintegra su familia, decisión que tiene su costo: el padre tiene que asumir que las obligaciones sociales y profesionales no son más importantes que la liberación de su condición de adulto, gracias a los residuos cálidos de su vida infantil privada de las condiciones familiares. Parecería, pues, que la desgracia no está

en la familia, como lo afirmaba Cooper, sino en sus individuos que pierden su capacidad de soñar y construir una relación gozosa.

Pero dos años después, Williams protagoniza una película en torno a la temática de la familia en descomposición. Allí, la tensa relación matrimonial entre Daniel Hillard y su esposa Miranda estalla y deja a los niños en condición crítica debido a la ausencia paterna. Pero igual, el padre se encuentra desesperado por no poder estar junto a sus hijos. Para lograrlo, tiene que disfrazarse y emplearse como ama de llaves en casa de su ex mujer. El final feliz tiene lugar cuando la madre accede a que su marido pueda ver y estar con sus hijos cuando ellos quieran. Esta, si bien es una película elogiada por la crítica y ganadora de distinciones cinematográficas, resulta ser el filme en donde la responsabilidad por el dolor causado en el seno de la familia no está en la institución sino en el papel preponderante que sus miembros le asignan a sus intereses personales. La denuncia de la familia se disuelve en este filme, y en su lugar, queda en entredicho el papel de la madre que sacrifica a sus hijos por su felicidad íntima con una nueva pareja conyugal.

Quince años después, en 2008, el tema de la familia vuelve a ser el núcleo de una película de Williams. Esta vez se trata de *"Más allá de los sueños"*. En ésta, el azar vuelve trizas la familia compuesta por Chris Nielsen y Annie su muy bella esposa. Primero los hijos y luego el mismo Chris mueren en sendos accidentes automovilísticos, lo cual hunde a Annie en el dolor y termina suicidándose. En el mundo del más allá, Chris decide bajar al mundo del infierno bajo la guía de alguien que unas veces se aparece bajo la imagen de su médico y otras como su propio hijo mayor. Arrojándose temerariamente por las cataratas de lo inabarcable, llega al triste sitio donde habita la suicida y en un acto heroico la rescata y reúne a toda su familia en el más allá del color y la alegría.

Como se puede apreciar, el tema de "La muerte de la familia" retrocedió radicalmente. Ahora reivindica la familia nu-

clear haciéndola valer hasta la vida feliz del más allá y de otros mundos. Once años después, cuando las luces de esta película habían opacado el genio crítico de "La sociedad de los poetas muertos", el propio Robin Williams se suicidó en su apartamento.

Ahora, a quienes comenzaron admirando las posiciones estético-sociales de Robin Williams les quedan sus provocaciones. Y entre estas se cuentan las provocaciones pedagógicas.

Tal vez se podría convidar al público infantil a ver "El regreso del capitán Garfio", solazarse con su imaginación y dejarle el espacio para la crítica sobre la seriedad y el sometimiento de los mayores a los compromisos del trabajo productivo.

Invitar a los niños y niñas, a los y las jóvenes, a reír un rato con las ocurrencias de Mrs Doubtfire y luego abrir el espacio interlocutivo para desentrañar la perversa visión, tanto sobre la culpabilidad materna en los dolores de sus hijos, como sobre la heroicidad paterna que los acompaña sin más compromiso que el cumplimiento de su amor filial. Posición crítica potenciada por la lectura de obras de nuestra propia literatura de denuncia social como "No nacimos pa' semilla".

Por último: ¿qué tal si provocados por "Un lugar para soñar" se abriera el espacio para leer el descenso de Dante al infierno, en la "Divina comedia", enterarse de los grabados de Gustav Doré y su escuela que figuran este acontecimiento! Y si, además, se enteraran de la apocalíptica guerra desatada por Rama para rescatar a su esposa Sitá, raptada por Ravana, el Rey del mundo de la oscuridad. Y si, a propósito, leyeran los capítulos de la versión castellana del "Ramayana", traducida por Juan Vergúa (omitidos en la versión de Magil, publicada por Editorial Panamericana), en los que la madre de Sitá impide la humillación de ésta frente a Rama, quien luego de repudiarla por haber convivido con Ravana accede a otorgarle el perdón!

El debate infantil y juvenil sobre la femineidad y el machismo es un hecho escolar que no quisiera perderme.



## Del crepúsculo a la aurora. Diálogo sobre la filosofía latinoamericana

**Autor:** Luis Alberto Zambrano Bermeo  
**Editorial:** Caza de Libros  
**Páginas:** 88  
**ISBN:** 978-958-8822-29-7



Dos personajes, Esperancio y Liberccio, en un apretado diálogo nos van introduciendo en uno de los temas más significativos para un estudioso de la realidad latinoamericana; la existencia o no, de una filosofía propia que nos explique, nos juzgue, nos valore, y nos permita visualizarnos como territorio y como pueblos en la construcción de una identidad propia.

La pregunta que siempre quedó fue: ¿Por qué diferimos tanto de los europeos? Con el poder del Estado asentado sobre regímenes políticos estrictamente oligárquicos, con una población llevada a la degradación constante, y con el prejuicio de ideologías y pensadores que establecían en la raza las diferencias fundamentales, por la incapacidad de estas de generar pensamiento conceptual y análisis, el tema de la construcción de un pensamiento propio se convirtió en factor para la superación del atraso, la pobreza y el marginamiento.

Estos y otros temas se encuentran en forma amena y comprensiva para el estudiante, el profesor, el estudioso o no, de nuestra realidad, en este libro esclarecedor, escrito por Luis Alberto Zambrano Bermeo, profesor de amplia experiencia en la enseñanza de la filosofía.

Édgard Sandino Velásquez

## El aparato escolar contemporáneo bajo el capitalismo burocrático (Esbozos)

**Autor:** León Vallejo Osorio  
**Editorial:** Centro de Estudios e Investigaciones Docentes –CEID– Tolima  
**Páginas:** 270  
**ISBN:** 978-958-58478-0-4

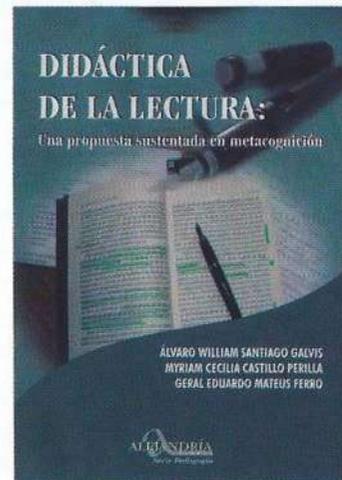


Grupo de Investigación "Gestión y Políticas Públicas", Categoría A – COLCIENCIAS, de la Facultad de Ciencias de la Administración, Universidad del Valle.

Aun bajo la vigencia del Decreto 0709 de 1996, el CEID-SIMATOL-SUTET desarrolla el Diplomado "Fundamentos pedagógicos, curriculares y legales de la evaluación y la promoción escolar en Colombia (una propuesta para el contexto de la sociedad del conocimiento y la globalización)". El autor de este libro retoma varias de sus contribuciones para concretar un esbozo que ofrece al debate en el desarrollo del Diplomado. Interroga por la evaluación escolar y por las políticas de Estado que apuntan a la completa privatización del conjunto del aparato escolar. El asunto clave está – afirma – en la explicación de cómo, por qué y para qué... el "sistema" forma al nuevo sujeto escolar; vale decir cómo y por qué califica, forma y cualifica de otro modo la "nueva" fuerza de trabajo. La educación – nos dice – asumida como mercancía y negada como derecho, es la cuerda que – a la hora de concretar los intentos por "superar la crisis" del capitalismo – jalan unidos unos y otros "organismos internacionales" del crédito (y algunas academias).

## Didáctica de la lectura: Una propuesta sustentada en metacognición

**Autores:** Álvaro William Santiago Galvis, Myriam Cecilia Castillo Perilla, Geral Eduardo Mateus Ferro.  
**Editorial:** Alejandría Libros  
**Páginas:** 185  
**ISBN:** 978-958-46-4212-7



Este libro se constituye en una valiosa propuesta de comprensión, análisis, integración y transformación de la que se beneficiarán, sin duda alguna, los docentes orientadores de la formación de ciudadanos lectores y, por ende, los otros actores de la educación. Para ello, los autores presentan de manera clara y concreta algunos de los fundamentos conceptuales necesarios para la acción docente en el campo de la formación lingüística de los sujetos. Fundamentos de orden lingüístico, pedagógico y didáctico, orientados hacia el desarrollo de la lectura. Al respecto, señalan las relaciones entre la metacognición y la lectura, a partir de la cual proponen una serie de estrategias con miras a cualificar el proceso lector de los sujetos y la orientación por parte de los docentes. Este proceso lector (constituido por un antes, un durante y un después) se entronca en un proceso mental que se actualiza en actividades cognitivas y metacognitivas, que implican la puesta en escena de una serie de estrategias que permiten desarrollar de mejor forma la tarea lectora. Los profesores Santiago, Castillo y Mateus, culminan su trabajo con la presentación de una propuesta para la didáctica de la lectura, con un fundamento en metacognición. Jaime Ruiz Vega

Departamento de Lenguas Universidad Pedagógica Nacional

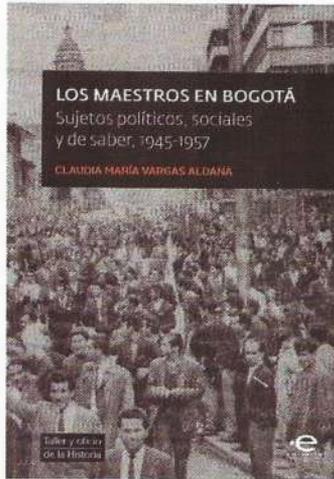
### José María Vargas Vila: Insumisión, Anarquía, Herejía

**Autor:** Amadeo Clavijo Ramírez  
**Editorial:** Fondo Editorial Periferia  
**Páginas:** 186  
**ISBN:** 978-958-46-4815-0



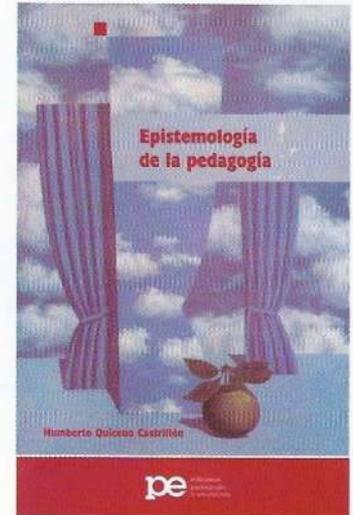
### Los maestros en Bogotá. Sujetos políticos, sociales y de saber, 1945-1957

**Autor:** Claudia María Vargas Aldana  
**Editorial:** Universidad Javeriana  
**Páginas:** 190  
**ISBN:** 978-958-716-736-8



### Epistemología de la pedagogía

**Autor:** Humberto Quiceno Castrillón  
**Editorial:** Ediciones Educación y Pedagogía  
**Páginas:** 233  
**ISBN:** 978-958-44-8494-9



¿Son la insumisión, la anarquía y la herejía formas de acción constitutivas del pensamiento contra hegemónico? ¿Es la anarquía un estado que conlleva al sujeto a asumir una actitud insumisa? ¿Es la herejía un posicionamiento insumiso? O ¿Son la anarquía y la herejía estados y actitudes en insumisión? Y por último, ¿Son la insumisión, la anarquía y la herejía acciones directas en disidencia? No hay lugar en este introito para ahondar en tales conceptos y prácticas, pues para ello el momento está en camino.

Sin embargo, es pertinente plantear aquí algunas discusiones a propósito de la obra de pensamiento de José María Vargas Vila.

El modo particular en que se configuraron las tensiones del campo pedagógico en Bogotá entre los años 1945 y 1957, permitieron una serie de transformaciones en el oficio del maestro público que le brindaron espacios para participar en la definición de las condiciones en las que se debería ejercer la enseñanza. Estas transformaciones configuraron la subjetividad del maestro en su dimensión pública, social y de saber. A partir de una mirada histórica, este libro da cuenta de las acciones y discusiones entre el Estado, la Iglesia, los partidos políticos y las maestras y los maestros sobre el escalafón docente, el debate pedagogía-cultura-violencia y las iniciativas estatales y eclesiales de sindicalización, que crearon intersticios y posibilitaron la autodeterminación del maestro, permitiéndole tomar distancia de las esferas que lo observan, controlan y definen.

“Este libro fue pensado como un diálogo abierto entre filósofos y pedagogos, y entre ellos y nosotros. Interrogamos los filósofos y pensamos los pedagogos. De este modo, entendemos la epistemología, como la actitud de pensar el pensamiento y de pensar la pedagogía.

No es un tratado de epistemología y tampoco de pedagogía. Es un libro experiencia sobre la enseñanza de la epistemología de la pedagogía. Es por esta razón, que su escritura es liviana y ágil, nada pesada y gris, como son los tratados de epistemología. Es un libro que apuesta por un sentido de epistemología y deja de lado, conscientemente, otros. Es un libro que ubica ciertos temas y ciertos conceptos, a los cuales les quiere dar sentido.

La enseñanza, no puede estar por fuera de la epistemología, como tampoco lo está la escuela y en general, la pedagogía. No solo existen las palabras para ser interpretadas, también existen los hechos para ser leídos. Finalmente, apostamos por la idea de pensar la epistemología como un saber y un campo de prácticas.” (Contra carátula)

# Guía para la presentación de artículos

## Guía para la presentación de Artículos de divulgación

*Extensión máxima:* 2.500 palabras en word.

*Estructura:* Título, autor, Institución, palabras clave, clase de artículo, resumen en Español (entre 100 y 120 palabras), cuerpo del artículo y referencias bibliográficas, según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas.

El artículo irá acompañado de fotografía del autor en formato JPG, incluyendo afiliación institucional y títulos (no más de 50 palabras). También pueden enviar artículos en lenguas indígenas con su traducción al Español.

**Clases de artículos.** Preferiblemente deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 20% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales para que sea considerado original.

Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

## Guía para la presentación de Artículos de Investigación

**Características técnicas de los artículos.** Los trabajos deben ser preferiblemente inéditos y se enviarán en Word. No deben exceder las 3.500 PALABRAS. Para detalles adicionales de formato y estilo consultar normas internacionales APA (American Psychological Association, 2001 - 5a. edición [www.apa.org](http://www.apa.org)). Debe, además, enviar la fotografía del autor o autores en archivo adjunto, formato JPG.

**Clases de artículos.** deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 25% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales. Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No se aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

**1- Artículo de informe de investigación.** Presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica, tecnológica, educativa, pedagógica o didáctica.

**2- Artículo de reflexión investigativa.** Presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

**3- Artículo de revisión.** Resultado de una investigación donde se analizan, sistematizan e integran resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en educación, ciencia, tecnología, pedagogía o didáctica. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

**4- Artículo breve de investigación.** Documento breve que presenta resultados preliminares o parciales de una investigación educativa.

### Forma y preparación del artículo

**Título** del trabajo que resuma en forma clara la idea principal de la investigación.

**Autor o autores** con su último título académico e Institución que lo respalda, escribiendo unos renglones con su c.v. Anexar fotografía en formato JPG

**Naturaleza del artículo:** clase de artículo, acompañado de Nombre del proyecto de investigación, Instituciones que lo financiaron, dónde se desarrolló, fecha en que se realizó, línea o grupo de investigación al que pertenece.

Argumentar la *naturaleza del artículo*, como artículo de investigación.

**Palabras clave:** Estandarización por tesauros

**Resumen** hasta 150 palabras. El resumen puede ser descriptivo anunciando el problema la metodología las conclusiones y qué hacer en futuras investigaciones.

(El Título, Palabras clave, y resumen en español, inglés, y si es posible en portugués).

**Introducción, cuerpo del artículo** deben estar fortalecidos con sustento bibliográfico, coherente con el problema de investigación. Desarrollar la metodología de la investigación, qué clase de trabajo de campo se realizó para levantar la información, sustento cualitativo y cuantitativo, como encuestas, entrevistas, observaciones, muestreos.. etc., que sustenten el problema que se desea resolver y las conclusiones. Es necesario anexar cuadros o diagramas que analicen la información, con sus respectivos títulos números.

**Las referencias bibliográficas,** según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas según las normas APA. (Se deben incluir los vínculos en archivo aparte de fotografías o ilustraciones formato JPG, TIFF, EPS..., mínimo 300 puntos de resolución)

Para enviar los artículos y fotografías de los autores, favor dirigirlos al Editor de la Revista Educación y Cultura, al correo electrónico [revistaeducacionycultura@fecode.edu.co](mailto:revistaeducacionycultura@fecode.edu.co).

**El Comité Editorial de la Revista invita a docentes investigadores y a la comunidad académica en general, a presentar artículos sobre "EDUCACIÓN PARA LA PAZ", que será el tema central de la edición 109 (mayo-junio).**

# Revista Educación y Cultura

Encuéntrela también en nuestras  
Filiales a Nivel Nacional

**Arauca - Arauca**  
ASEDAR  
Calle 19 N° 22-74  
Celular: 3203997736  
Teléfono: (097) 8850981

**Armenia - Quindío**  
SUTEO  
Carrera 13 N° 9-51  
Celular: 3128710280  
Teléfono: (096) 7369060

**Bucaramanga - Santander**  
SES  
Carrera 27 N° 34-44  
Celular: 3164734165  
Teléfono: (097) 6341827-6342748-  
6348008

**Barranquilla - Atlántico**  
ADEA  
Carrera 38B N° 66-39  
Celular: 3205670736  
Teléfono: (095) 3607683  
Bogotá

**ADE**  
Calle 25A N° 31-30 SEDE NORTE  
Celular: 3153678897  
Teléfono: (091) 3440742  
Carrera 9 N° 2-45 Sur SEDE SUR  
Teléfono: (091) 2890266-2898908

**ADEC**  
Calle 22F N° 32-52  
Celular: 3103415277  
Teléfono: (091) 3440862-3680284

**USDE**  
Carrera 8 N° 19-34 Oficina 6-10  
Celular: 3206928763  
Teléfono: (091) 3348826-2814552

**Cali - Valle**  
SUTEV  
Carrera 8 N° 6-38  
Celular: 3168846926  
Teléfono: (092) 8801008-8841949-  
8802936

**Cartagena - Bolívar**  
SUDEB  
Calle del Cuartel N° 36-32  
Celular: 3153580652  
Teléfono: (095) - 6642517

**Cúcuta - Norte de Santander**  
ASINORT  
Avenida 6 N° 15-37  
Celular: 3164245035  
Teléfono: (097) 5723384-5722899-  
5723922

**Florencia - Caquetá**  
AICA  
Carrera 8 N° 6-58 Barrio La Estrella  
Celular: 3118482756  
Teléfono: (098) 4354253-4354254-  
4346152

**Ibagué - Tolima**  
SIMATOL  
Avenida 37 Carrera 4 Esquina  
Celular: 3176595853  
Teléfono: (098) 2646913-2651899

**Leticia - Amazonas**  
SUDEA  
Carrera 9 N° 14-32  
Celular: 3112054247  
Teléfono: (098) 5924247

**Manizales - Caldas**  
EDUCAL  
Calle 18 N° 23-42  
Celular: 3104551714  
Teléfono: (096) - 8801046 - 8827771

**Medellín - Antioquia**  
ADIDA  
Calle 57 N° 42-70  
Celular: 3217630732  
Teléfono: (094) - 2291000 - 2291030

**Mitú - Vaupés**  
SINDEVA  
Carrera 12 N° 15-17  
Celular: 3107987153  
Teléfono: (098) 5642263

**Mocoa - Putumayo**  
ASEP  
Carrera 4 N° 7-23  
Celular: 3112877181  
Teléfono: (098) 4204236-4295968

**Montería - Córdoba**  
ADEMACOR  
Calle 12A N° 8A-19  
Celular: 3108829773  
Teléfono: (094) 7865231-7835630-  
7836918

**Neiva - Huila**  
ADIH  
Carrera 8 N° 5-04  
Celular: 3142434197  
Teléfono: (098) 8720633-8713468-  
8716106

**Pasto - Nariño**  
SIMANA  
Carrera 23 N° 20-80  
Celular: 3162398622  
Teléfono: (092) 7210696-7213789

**Pereira - Risaralda**  
SER  
Calle 13 N° 6-39  
Celular: 3155385316  
Teléfono: (096) 3251807-3355458

**Popayán - Cauca**  
ASOINCA  
Calle 5 N° 12-55  
Celular: 3166936478  
Teléfono: (092) 8220835-8240793

**Puerto Carreño - Vichada**  
ASODEVI  
Carrera 10 N° 19-71  
Celular: 3107857471  
Teléfono: (098) 5654213-5654717

**Puerto Inírida - Guainía**  
SEG  
Calle 18 N° 6-44 Barrio Berlin  
Celular: 3208461986  
Teléfono: (098) 5656063

**Quibdó - Chocó**  
UMACH  
Carrera 6A N° 26-94  
Celular: 3104691151  
Teléfono: (094) 6710596-6711769-  
6710769

**Riohacha - Guajira**  
ASODEGUA  
Calle 9 N° 10-107  
Celular: 3157244365  
Teléfono: (095) 7285061-7285062-  
7288995

**San Andrés Istas**  
ASISAP  
Carrera 3 N° 6-25  
Celular: 3156805671  
Teléfono: (098) 5123829-5128676

**San José del Guaviare**  
ADEG  
Calle 9 N° 22-56 Barrio el Centro  
Celular: 3134778973  
Teléfono: (098) 5840327

**Santa Marta - Magdalena**  
EDUMAG  
Carrera 22 N° 15-10  
Celular: 3135239242  
Teléfono: (095) 4347701

**Sincelejo - Sucre**  
ADES  
Carrera 30 N° 13A-67  
Celular: 3126223630  
Teléfono: (095) 2820352-2815582

**Tunja - Boyacá**  
SINDIMAESTROS  
Carrera 10 N° 16-47  
Celular: 3108088424  
Teléfono: (098) 7441546-7422055-  
7441549-7441545

**Valledupar - Cesar**  
ADUCESAR  
Calle 16A N° 19-75  
Celular: 3157227826  
Teléfono: (095) 5713516-5703915

**Villavicencio - Meta**  
ADEM  
Carrera 26 N° 35-09 San Isidro  
Celular: 3102800122  
Teléfono: (098) 6615558-6624551

**Yopal - Casanare**  
SIMAC  
Carrera 23 N° 11-36 Piso 3  
Celular: 3132411688  
Teléfono: (098) 6358309-6354257

Todos los domingos de 1:30 p.m. a 2:00 p.m. por el canal Uno

# Contrastes

Porque la realidad tiene diferentes miradas

Todos nuestros programas en [www.youtube.com/use/fecode](http://www.youtube.com/use/fecode)



Las expresiones de vida con que se construye  
Colombia tienen un punto semanal de

# Encuentro

Todos los sábados de 7:00 a 7:30 a.m. por el canal Uno



Escuche todos los sábados de 7:30 a 8:30 a.m.

# Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 a.m.

Barranquilla: 1430 a.m.

Cali y Cartagena: 620 a.m.

Cúcuta: 660 a.m.

Bucaramanga: 1230 a.m.

Ibagué: 920 a.m.

Pereira: 1270 a.m.

Escuche de lunes a viernes a las 6:00 p.m. en [www.fecode.edu.co](http://www.fecode.edu.co)



[www.facebook.com/fecode](http://www.facebook.com/fecode)



<https://twitter.com/fecode>



[www.fecode.edu.co](http://www.fecode.edu.co)

ISSN 01207164

